

MULTIDIMENSIONALIDADE DAS AH/SD



VIII ENCO
ENCONTRO NACIONAL DO CONBRASD

**III CONGRESSO
INTERNACIONAL**
DO CONBRASD ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

I SEMINÁRIO
DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DA UCDB

Campo Grande / MS
25 a 27 de outubro de 2018


ANNAIS



Brenda Cavalcante Matos (Org)
Dilan de Andrade Hugo

Anais do VIII Encontro Nacional do ConBraSD, III Congresso
Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação, I
Seminário de Altas Habilidades/Superdotação da UCDB:
Multidimensionalidade das Altas Habilidades/Superdotação
1ª edição

Campo Grande, MS
ConBraSD – Conselho Brasileiro para Superdotação
Outubro de 2018





FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

E56a Encontro Nacional do ConBraSD


Anais do VIII Encontro Nacional do ConBraSD [recurso eletrônico]: III Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação, I Seminário de Altas Habilidades/Superdotação da UCDB: multidimensionalidade das Altas Habilidades/Superdotação/ organização Brenda Cavalcante Matos, Dilan de Andrade Hugo.-- Campo Grande, MS : ConBraSD, 2018.

415 p.: il.

ISSN:

Educação especial - Congressos. 2. Superdotados - Congressos. I. Matos, Brenda Cavalcante. II. Hugo, Dilan de Andrade. III. Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação (3.: 2018: Campo Grande, MS). IV. Seminário de Altas Habilidades/Superdotação da UCDB (1.: 2018: Campo Grande, MS). V. Título.

CDD: 371.9063





SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
IDENTIDADE VISUAL DO EVENTO	13
ORGANIZAÇÃO	14
PROGRAMAÇÃO	17

PALESTRAS COMPARTILHADAS

PROGRAMA DESENVOLVENDO TALENTOS IRS, À LUZ DO STEAM	20
---	----

Rosangela Jesus Pereira Cabral; José Walter Farias

AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	25
---	----

Liliane Bernardes Carneiro

COMO INDICAR E IDENTIFICAR ALUNOS PARA SALA DE RECURSOS DE ALTAS HABILIDADES?	30
---	----

Ednéia Vieira Rossato; Fernanda Maria de Souza; Diogo Janes Munhoz

CURSO DE FÉRIAS PARA ALUNOS SUPERDOTADOS: UMA EXPERIÊNCIA DE ATENDIMENTO INCLUSIVO E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	35
---	----

Liliane Bernardes Carneiro

EDUCAÇÃO STEM COMO FACILITADORA DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTADOS	41
---	----

Maurício Ribeiro Gomes; Juliana Antunes Pessanha; Cristina Maria Carvalho Delou

O ERRO COMO DISPARADOR DA APRENDIZAGEM CRIATIVA PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	47
--	----

Patrícia Gonçalves

O TRABALHO DA PEDAGOGIA WALDORF NO ESTÍMULO DO POTENCIAL CRIADOR	52
--	----

Fernanda Hellen Ribeiro Piske; Tania Stoltz

AS BARREIRAS ATITUDINAIS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO E AS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS	56
---	----

Raquel Lutterbach Ferreira Giannini





COMUNICAÇÕES ORAIS

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DA IDENTIFICAÇÃO À CONFIRMAÇÃO 63

Victor Alexandre Barreto da Cunha; Aletéia Cristina Bergamin; Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins Peixoto; Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: REFLEXÕES ACERCA DA DUPLA-EXCEPCIONALIDADE 69

Dalvana dos Santos Meira; Carla Luciane Blum Vestena

A CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES EMOCIONAIS E AFETIVAS NO CETAH - NITERÓI - RJ 74

Mônica Dreux; Juliana Antunes Pessanha

A IMPORTÂNCIA DA IDENTIFICAÇÃO DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR 80

Bruna Mathias da Cruz; Jeane Mendonça Garcia; Fernanda Serpa Cardoso; Helena Carla Castro

AUTOCONCEPÇÃO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS COM EXPRESSÃO DE INTELIGÊNCIA MUITO ACIMA DA MÉDIA 84

Marlos Andrade de Lima; Eduarda Basso; Tatiana Izabele Jaworski de Sá Riechi

ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO 93

Tatiana de Cassia Nakano

PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR: LEGISLAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO 97

Ana Lúcia S. dos S. Martins; Juliana Antunes Pessanha; Cristina Maria Carvalho Delou

A INDICAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADE/SUPERDOTAÇÃO PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: COMO OCORRE ESTE PROCESSO 102

Deizi Domingues da Rocha; Edilaine Franz; Carla dos Reis Rezer; Neusa Dendena Kleinubing

AÇÕES DE PARCERIA COLABORATIVA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO 108

Andréia Jaqueline DevalleRech





DIAGNÓSTICO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM FOZ DO IGUAÇU/PR 113

Cleonice Da Luz Dos Santos; Clodis Boscaroli

POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM ALAGOAS 119

Corina Prado Basilio

ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO E/OU DISTURBIOS DE APRENDIZAGEM: A IDENTIFICAÇÃO A PARTIR DE UMA AVALIAÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA 125

Simone Miranda dos Santos Sviercoski

ERRANDO E APRENDENDO CRIATIVAMENTE SOBRE ENXERTIA DE TEMPEROS COM ESTUDANTES SUPERDOTADOS 130

Patrícia Gonçalves

PERCEPÇÃO DE UNIVERSITÁRIOS COM ALTAS HABILIDADES SOBRE A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE EM SUA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL 135

Sonia Maria Lourenço de Azevedo; Marsyl Bulkool Mettrau

O DESENVOLVIMENTO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM MANAUS 140

Thessyvanda Torres da Cunha; Andrezza Belota Lopes Machado

A PERMANÊNCIA DOS ALUNOS COM AH/SD NUMA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO INTERIOR DO PARANÁ 145

Cleuza Kuhn; Giuliano Derrosso

A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER EM ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO 150

Bernadete de Fatima Bastos Valentim; Carla Luciane Blum Vestena; Cristina Costa-Lobo; Ana Caroline das Neves

PERFIL DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO OBTIDO DE UMA AVALIAÇÃO MULTIMODAL 154

Lurian Dionizio Mendonça

SUPERANDO OS MITOS EM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 160

Raphael Coutinho da Silva; Thiago Correa Lacerda; Cristina Maria Carvalho Delou





**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E A TEORIA DO CICLO DE CONTATO: UM
RELATO DE EXPERIÊNCIA SOB O OLHAR DA GESTALT TERAPIA 165**

Glauce Thais Bezerra Souza Barros Bacellar; Maria Lúcia Prado Sabatella

**AMPLIANDO HORIZONTES PARA O ATENDIMENTO ÀS ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO 170**

Thalita Maria Freire-Maia Cordeiro; Domingas de Fátima Cardoso Amaral

**ENCORAJANDO POTENCIAIS E DESENVOLVENDO HABILIDADES NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA 175**

Aline Lourenço Bittencourt; Maria Estela de Brito

**O PERFIL DOS ALUNOS EM ATENDIMENTO EM AH/SD NA REGIÃO DE
LONDRINA 181**

Diogo Janes Munhoz; Edneia Vieira Rossato; Fernanda Maria de Souza

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRIATIVAS: PERSPECTIVA INCLUSIVA AOS ESTUDANTES
SUPERDOTADOS 187**

Joulilda dos Reis Taucei; Tania Stoltz

**REVISITANDO O CONCEITO DE ASSINCRONISMO: O ESPAÇO DA “FAMÍLIA
SUPERDOTADA” 193**

Paula M. Yamasaki Sakaguti; Angela M. Rodrigues Virgolim

**CURSO DE FÉRIAS PARA ALUNOS SUPERDOTADOS: UMA EXPERIÊNCIA DE
ATENDIMENTO INCLUSIVO E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 199**

Fernanda Serpa Cardoso

**PROJETO DE EXTENSÃO COM ALUNOS COM INDICATIVOS DE ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO 205**

Angelica Piovesan; Denise Emília Almeida Santos

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ATRAVÉS DA PERSPECTIVA DO
PROFESSOR DE SALA DE RECURSOS DE CAMPOS DOS GOYTACAZES/ RJ 209**

**Ana Luiza Barcelos Ribeiro; Franciele Ramos da Costa Silva; Thamires Gomes da Silva
Amaral Lessa**

**IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA A PROFESSORES PARA A
DESMISTIFICAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO 214**

**Denise Rocha Belfort Arantes-Brero; Ana Paula de Oliveira; Bianca Callegari; Vera Lucia
Messias Fialho Capellini**





CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR DE UM PROGRAMA DE ATENDIMENTO AO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DO CENTRO-OESTE 221

Marina MarquesPorto-Ribeiro; Denise Souza Fleith Delou

ENRIQUECIMENTO CURRICULAR: EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DESENVOLVIDAS NO MENTORIAL – PROGRAMA DE INCENTIVO À MAXIMIZAÇÃO DO POTENCIAL SUPERIOR 228

Bartira Santos Trancoso; Maricléa Aparecida da Silva; Marytta Renno Vilela Perez; Myrlla Chela Magalhães de Oliveira Ishi

REVISÃO DO CONCEITO DE ASSINCRONISMO: POR UMA VISÃO INTERACIONAL DA IDENTIDADE SUPERDOTADA 233

Karina Inês Paludo; Angela M. R. Virgolim

UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM DA MATEMÁTICA PARA ATENDER ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES 240

Célia Mirian da Silva Nogueira; Antonio Sales

A VINCULAÇÃO DE ADOLESCENTES COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTADOS AO PROGRAMA DE ATENDIMENTO COM O USO DO RPG 245

Karina Inês Paludo; Amanda Mara Andrade; Rafael de Almeida; Giovanna Kalva Medina

MODELO DE ENRIQUECIMENTO PARA TODA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE COLABORAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO COMUM E ESPECIAL NAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO 250

Nara Joyce W. Vieira

ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: COMO SE VEEM E SÃO VISTOS POR SEUS PAIS E PROFESSORES 255

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini; Lurian Dionizio Mendonça

O PAPEL DOS CONSELHOS DE DIREITOS NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO 260

Marilú Mourão Pereira

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS E PROFESSORES A RESPEITO DE CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO 265

Bárbara Amaral Martins

A SUBJETIVIDADE DE PROFESSORES NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO 271

Patrícia Melo do Monte; Ana Valéria Marques Fortes Lustosa





**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM
CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA
DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS, MA276**

Sandreliza Pereira Mota

**ACOMPANHAMENTO EDUCACIONAL DO(A) ESTUDANTE COM ALTAS
HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA283**

Cynthia Garcia Oliveira; Elizandra Simões Barroso; Veridiana Vicentini Teixeira Maior

**ENCONTROS ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA BÁSICA: PARCERIAS PARA
FORMAÇÃO DOCENTE EM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO288**

**Leomar Rodrigues de Avellar Baptista; Cristina Maria Carvalho Delou; Alice Akemi
Yamasaki**

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
CASCAVEL: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-
CULTURAL292**

Veronice Suriano Alves; Maria Lidia Sica Szymanski

**E NÃO É QUE ELES EXISTEM? UM ESTUDO A RESPEITO DAS ALTAS HABILIDADES
NO MUNICÍPIO DE LONDRINA297**

**Fabiane Silva Chueire Cianca; Ana Elisa Salomão Bosquê; Marcela Marcia Canonico de
Tremmel; Rosana Pereira Lopes**

**FATORES QUE DIFICULTAM A IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – UM OLHAR SOBRE A REALIDADE DO MUNICÍPIO
DE CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ302**

**Franciele Ramos da Costa Silva; Thamires da Silva Amaral Lessa; Ana Luiza Ribeiro
Barcelos**

**UMA ATIVIDADE DE MEMÓRIA VISUAL COMO INSTRUMENTO AUXILIAR NA
IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO306**

Diogo Janes Munhoz; Edneia Vieira Rossato; Fernanda Maria de Souza

**OS ANSEIOS DAS FAMÍLIAS COM FILHOS COM ALTAS HABILIDADES OU
SUPERDOTAÇÃO NÃO ATENDIDOS PELO SETOR PÚBLICO OU 3º SETOR311**

**Anamaria Glória Linhares; Gianni Isidoro Nascimento; Josiane Aguiar Cerqueira Feliciano;
Cristina Maria Carvalho Delou**

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO IDENTIFICAÇÃO PELO PSICÓLOGO:
RELATO DE EXPERIENCIA316**

**Ana Caroline das Neves; Carla Luciane Blum Vestena; Bernadete de Fátima Bastos
Valentim; Cristina Costa-Lobo**





PLANO DE AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR NA ÁREA DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UM DESAFIO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL321

Maria Valdeny Ferreira Gomes; Francielli Pereira Gozzi Freiberger

INSTITUTO LECCA: PROGRAMA ESTRELA DALVA E PROGRAMA ALEXANDRIA (ATENDIMENTO A ALUNOS SUPERDOTADOS DAS CAMADAS POPULARES)327

Paula Teresa Pessoa Cavalcanti

O DIFÍCIL CAMINHO ATÉ O AEE: A INVISIBILIDADE DA AHSD EM CRIANÇAS E JOVENS QUE NÃO SE ENCAIXAM NOS ESTEREÓTIPOS DA GENIALIDADE331

Cristina Bruno de Lima; Cristina Lúcia Maia Coelho

A PRESENÇA DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: NA ESCOLA, NO BULLYING E NO ATENDIMENTO SÓCIO-EDUCATIVO337

Larice Maria Bonato Germani

AS PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES FRENTE A INCLUSÃO EDUCACIONAL DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO 344

Priscilla Basmage Lemos Drulis; Vera Lucia Gomes; Iara Augusta da Silva

CONTRIBUIÇÃO DO GRUPO BALINT PARA ACADÊMICOS SUPERDOTADOS DE MEDICINA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA 349

Andressa Pimentel Afiune; Kristen Guillarducci Laureano; Laís Martins Vasconcellos; Débora Diva Alarcon Pires

MENTORIAL: GRUPO DE PAIS COMO ESPAÇO ALTERNATIVO AO ACOLHIMENTO, DEBATE E INFORMAÇÃO ÀS FAMÍLIAS DE CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO 353

Eliane Regina Titon Hotz; Maricléa Aparecida da Silva; Myrla Chela Magalhães de Oliveira Ishi; Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti

CRIATIVIDADE NO ENSINO SUPERIOR: O QUE PENSAM FUTUROS PROFESSORES? 359

Tania Stoltz; Fernanda Hellen Ribeiro Piske; Joulilda dos Reis Taucei

FREQUÊNCIA E EVASÃO DOS ALUNOS COM AH/SD DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS 363

Cleuza Kuhn; Laura Ceretta Moreira

UM OLHAR SOBRE O NÚCLEO DE ATENDIMENTO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – NAAH/S PIAUÍ 368

Carla Teresa da Costa Pedrosa; Ana Valéria Marques Fortes Lustosa





**INSTRUMENTO DE IDENTIFICAÇÃO DE SUPERDOTADOS NO COLÉGIO NAVAL: DA
CONSTRUÇÃO À APLICAÇÃO373**

Wellana Paula da Conceição Peres; Thiago Correa Lacerda; Fernanda Serpa Cardoso

**RASTREIO DE SAÚDE MENTAL EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO378**

**Ana Paula de Oliveira; Denise Rocha Belfort Arantes-Brero; Bianca Callegari; Vera Lucia
Messias Fialho Capellini**

**O TEATRO COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE NO
ADOLESCENTE SUPERDOTADO 384**

Beatriz de Avila Moiana Sampaio; Karina Inês Paludo

**ATENDIMENTO AO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO NO
AMAZONAS: PARTILHANDO EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO NAAH/S-AM 390**

Geysykaryny Pinheiro de Oliveira

**IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UM
ESTUDO DE CASO 396**

Isabela Costa Barbosa; Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins Peixoto

INTELIGÊNCIA E CRIATIVIDADE ENTRE ALUNOS BILÍNGUES E MONOLÍNGUES .402

Thairone E. A. Campos; Angela M. R. Virgolim

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA PERSPECTIVA DO ALUNO ATENDIDO PELO
CEAM/AHS – MS 407**

Dilan de Andrade Hugo; Brenda Cavalcante Matos

**EMOÇÕES E SENTIMENTOS DE CRIANÇAS SUPERDOTADAS NO CONTEXTO
ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DE VIGOTSKI412**

Fernanda Hellen Ribeiro Piske; Tania Stoltz





APRESENTAÇÃO

VIII ENCONTRO NACIONAL DO CONBRASD III CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO I SEMINÁRIO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DA UCDB

25 a 27 de outubro de 2018 – Universidade Católica Dom Bosco – Campo Grande – MS

O Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD) foi criado em 2003 a fim de contribuir com a defesa dos direitos das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). A partir de 2004, o ConBraSD passa a promover eventos a nível regional, nacional e internacional para esse fim.

O Encontro Nacional do ConBraSD – Enco – é um evento bienal, organizado pelo Conselho Brasileiro de Superdotação (ConBraSD) com o objetivo de congregar profissionais de diversas áreas, promovendo o avanço do conhecimento no campo das Altas Habilidades/Superdotação, garantindo uma inclusão mais efetiva e específica desta população nas ações políticas e educacionais, bem como a sua aplicação nos diversos setores sociais.

Iniciando com o I Encontro Nacional do CONBRASD, que ocorreu no ano de 2004 em Brasília, deu-se início a uma sequência de encontros bienais com o mesmo nome.

O II Encontro Nacional do ConBraSD em Pirenópolis – GO, no ano de 2006, deu sequência às discussões iniciadas no primeiro encontro.

O III Encontro Nacional do ConBraSD, em 2008 na cidade de Canela – RS, ocorre simultaneamente ao III Congresso do Mercosul sobre Altas Habilidades/Superdotação, o VI Encontro Estadual Repensando a Inteligência e o II Congresso de Jovens com Altas Habilidades/Superdotação.

A IV edição do Encontro Nacional do ConBraSD, ocorrido em 2010 na cidade de Curitiba – PR, abriu as portas para o I Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação, que ocorreram simultaneamente ao IV Seminário de Altas Habilidades/Superdotação da UFPR.

O V Encontro Nacional do ConBraSD ocorre simultaneamente ao I Encontro de Crianças e Jovens Superdotados do Rio de Janeiro, na cidade de Niterói, estado do Rio de Janeiro, em 2012, com apoio da Universidade Federal Fluminense.

Em 2014, ocorre simultaneamente o VI Encontro Nacional do ConBraSD, o II Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação e o X Congresso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad na cidade de Foz do Iguaçu – PR.

No ano de 2016 ocorreu o VII Encontro Nacional do ConBraSD em Bonito – MS, abrindo as portas para o VIII Encontro Nacional do ConBraSD, simultaneamente ao III Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação e o I Seminário de Altas Habilidades/Superdotação da UCDB, em 2018, no mesmo estado do Mato Grosso do Sul, desta vez na capital Campo Grande. Esta oitava edição tem como temática: Multidimensionalidade das AH/SD.

IDENTIDADE VISUAL DO EVENTO

A identidade visual escolhida como marca para esse Enco foi criada por um estudante com Altas Habilidades/Superdotação do Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS) de Campo Grande – MS. O estudante Carlos Henrique de Souza Costa tem 11 anos e participou de um Concurso Voluntário de Logomarcas feito na Sala de Enriquecimento Curricular de Arte e Criação/Desenho pelas professoras responsáveis. O desenho abaixo mostra o original e logo à direita o resultado final da modificação feita em arte gráfica para representação do evento.



Arte Gráfica:

Prof Eduardo Perotto Biagi (UCDB)
Daniel Ventura Damaceno (CEAM/AHS)



ORGANIZAÇÃO

COMISSÃO ORGANIZADORA

Coordenadores

Graziela Cristina Jara – (ConBraSD)
Eliane Regina Titon Hotz – (ConBraSD)
Brenda Cavalcante Matos – (ConBraSD)
Dilan de Andrade Hugo – (CEAM/AHS)

Integrantes

Graziela Cristina Jara – (ConBraSD)
Eliane Regina Titon Hotz – (ConBraSD)
Brenda Cavalcante Matos – (ConBraSD)
Norma Eliza Josefa Geraldi – (ConBraSD)
Susana Graciela Pérez – (ConBraSD)
Carina Elisei de Oliveira – (UCDB)
Giane Fonseca Bifon – (CEAM/AHS)
Diana de Farias Costa – (CEAM/AHS)
Dilan de Andrade Hugo – (CEAM/AHS)
Daniel Ventura Damaceno – (CEAM/AHS)
Clédison Miguel da Cruz – (CEAM/AHS)
Célia Mirian da Silva Nogueira – (CEAM/AHS)
Fabio Soares Teruya – (CEAM/AHS)
Ana Gabriella Floriano Santos – (CEAM/AHS)
Cenir Soares da Silva – (CEAM/AHS)
Eliane de Fátima Alves de Morais Fraulob – (CEAM/AHS)
Camila de Oliveira Lemos Scudeler – (CEAM/AHS)
Leonardo Bastos Ferreira – (CEAM/AHS)
Marcela Luzio Ferreira Moquiuti – (CEAM/AHS)
Veridiana Vicentini Teixeira Maior – (CEAM/AHS)
Elizandra Simões Barroso – (CEAM/AHS)



COMITÊ CIENTÍFICO

Presidente: Dra. Susana Graciela Pérez Barrera

Prof^ª Dra Angela Mágda Rodrigues Virgolim
Prof^ª Dra Cristina Maria Carvalho Delou
Prof^ª Dra Denise de Souza Fleith
Prof^ª Dra Elizabeth Carvalho Da Veiga
Prof^ª Dra Eunice Maria Lima Soriano de Alencar
Prof^ª Dra Jane Farias Chagas
Prof^ª Dra Karina Inês Paludo
Prof^ª Dra Paula Yamasaki Sakaguti
Prof^ª Dra Solange Muglia Wechsler
Prof^ª Dra Maria Clara Sodré
Prof^ª Dra Nara Joyce Wellausen Vieira
Prof^ª Dra Tatiane Negrini
Prof^ª Dra Renata Rodrigues Maia-Pinto
Prof^ª Dra Alexandra Ayach Anache
Prof^ª Dra Andréia Jaqueline Devalle Rech
Prof Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon



Gestão 2017-2018

Diretoria

Presidente: Graziela Cristina Jara (MS)

Vicepresidente: Eliane Regina Titon Hotz (PR)

1ª Secretária: Brenda Cavalcante Matos (MS)

2ª Secretária: Ana Silvia de Souza Oliveira(PA)

1ª Tesoureira: Norma Eliza Josefa Geraldi (MS)

2ª Tesoureira: Clemir Quiroga de Carvalho Rocha(PE)

Conselho Fiscal

Gilvandro dos Santos Pantaleão

Tatiani Negrini

Leandra Costa da Costa

Maria da Penha Benevides

Sheila Torma da Silveira

Débora Diva Alarcón Pires

Conselho Técnico

Andrezza Belota Lopes Machado

Angela Magda Rodrigues Virgolim

Carly Cruz

Christina Menna Barreto Cupertino

Cristina Maria Carvalho Delou

Denise Maria de Matos Pereira Lima

Denise de Souza Fleith

Elizabeth Carvalho Veiga

Fabiane Chueire Cianca

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Maria Alice D'Ávila Becker

Maria Clara Sodré

Maria Lucia Sabatella

Nara Joyce Wellausen Vieira

Soraia Napoleão Freitas

Vera Lúcia Palmeira Pereira



PROGRAMAÇÃO DO EVENTO

25 de outubro
Quinta-feira

07:30 CREDENCIAMENTO

08:30 ABERTURA DO EVENTO

Mesa redonda – Altas Habilidades/Superdotação nas Américas do Norte e Sul

09:00 Dra. Paula Irueste (Universidad de Córdoba)

Dra. Susana Graciela Pérez Barrera (Universidade de la Empresa)

Dr. Nielsen Pereira (Purdue University)

Dra. Denise Fleith (UnB) (debatedora de mesa)

Mesa-redonda – Ministério da Educação e ações para as AH/SD

10:30 Linair Moura Barros Martins (Diretora de Políticas de Educação Especial)

Dra. Cristina Maria Carvalho Delou (UFF)

Dra. Susana Graciela Pérez Barrera (UDE)

Me. Vera Lúcia Palmeira Pereira (debatedora de mesa)

12:00 INTERVALO PARA ALMOÇO

13:00 APRESENTAÇÃO CULTURAL

Palestra 1 (Videoconferência) – Identificando e desenvolvendo a superdotação criativa e produtiva: desafios importantes para os aprendizes do século XXI

13:30

Dr. Joseph Renzulli (tradução simultânea)

Dra. Maria Clara Sodré (debatedora)

Mesa-redonda – Inteligência, criatividade e medidas psicológicas

15:00 Dra. Ângela Virgolim (UnB)

Dra. Tatiana Nakano (PUC-Campinas)

Dra. Solange Wechsler (PUC-Campinas)


Dra. Alexandra Ayache Anache (UFMS) (debatedora de mesa)

16:30 INTERVALO

17:00 **Palestra 2 – Maria Helena Novaes: Biografia e Ideias Pioneiras**


Dra. Eunice Alencar

Dra. Susana Graciela Pérez Barrera (UDE) (debatedora)

- 
- Mesa-redonda – Identificação de indicadores de AH/SD na Infância**
Dr. Miguel Chacon (UNESP-Marília)
- 18:30 Dra. Nara Joyce Wellausen Vieira (UFMSM)
Dra. Paula Irueste (Universidad de Córdoba)
Dra. Tatiana Nakano (debatedora de mesa)
- Palestra 3 – Bem-estar físico, mental e social da pessoa com AH/SD**
- 20:00 Dra. Cristina Delou (UFF)
Dra. Jane Faria Chagas (UnB) (debatedora)
- 21:00 **Lançamento de livros e coquetel**
- 21:30 **ENCERRAMENTO**

26 de outubro
Sexta-feira

- Palestra 4 – Aspectos socioemocionais envolvidos na educação de pessoas com AH/SD**
- 08:00 Dra. Jane Faria Chagas (UnB)
Me. Mariane Benício de Moraes (debatedora)
- Palestra 5 – Criatividade no contexto educacional: cinco décadas de estudo e pesquisa**
- 09:00 Dra. Eunice Soriano de Alencar (UnB)
Me. Vera Lúcia Palmeira (debatedora)
- 10:00 **APRESENTAÇÃO CULTURAL**
- Palestra 6 – Atendimento psicoeducacional às famílias de estudantes com AH/SD**
- 10:30 Dra. Denise Fleith (UnB)
Dr. Miguel Chacon (debatedor)
- 11:30 - 12:15 **Palestras Compartilhadas**
- 12:15 **INTERVALO PARA ALMOÇO**
- 13:40 **APRESENTAÇÃO CULTURAL**
- Mesa-redonda – Aspectos socioemocionais envolvidos na aceleração de estudantes com AH/SD**
- 14:00 Dra. Denise Fleith (UnB)
Me. Maria Lúcia Sabatella
Doutoranda Denise Matos (SEED-PR)
Doutoranda Tânia Filii (UCDB) (debatedora de mesa)

- 
- Palestra 7 – Perspectivas Cognitivas das AH/SD**
15:30 Dra. Elizabeth Veiga (UFPR)
Dra. Ângela Virgolim (debatedora)
- 16:30 INTERVALO
- Palestra 8 – A invisibilidade das AH/SD nos contextos sociais**
17:00 Dra. Susana Graciela Pérez Barrera (UDE)
Me. Andrezza Belota (debatedora)
- 18:30-20:30 Comunicações orais
- Entrega de prêmio Maria Helena Novaes Mira**
20:30 Entrega de certificados
- 21:00 Assembléia Geral Ordinária e Assembleia Geral Extraordinária do ConBraSD
21:30 ENCERRAMENTO

27 de outubro
Sábado

- 08:30 - 12:30 Minicursos
12:30 ENCERRAMENTO



PROGRAMA DESENVOLVENDO TALENTOS IRS, À LUZ DO STEAM

Rosangela Jesus Pereira Cabral (IRS)

José Walter Farias

INTRODUÇÃO


O presente trabalho tem como objetivo apresentar a experiência educacional e reflexões a respeito do atendimento de crianças e jovens com altas habilidades/superdotação, participantes do Instituto Rogerio Steinberg (IRS). Dessa forma, baseado na crença de que a descoberta e a estimulação de talentos na população de vulnerabilidade socioeconômica pode ser um fator de transformação social, o IRS oferece o Programa Desenvolvendo Talentos, realizado em sua sede, no contraturno escolar.

O Programa Desenvolvendo Talentos do IRS é estruturado por grupos de Oficinas que representam os pilares de sua atuação e que tem como finalidade expandir o horizonte de inserção social e econômico de seus beneficiários, com a premissa da geração de oportunidades para que seus participantes desenvolvam seus talentos, trabalhando a expressão individual, pensamento abstrato, criatividade, sociabilidade, perseverança e mentalidade empreendedora. O IRS acredita que a educação é um mecanismo de transformação social e considera que, ao trabalhar o talento de seus beneficiários, está colaborando para o desenvolvimento social e econômico do Brasil.

O STEAM (Science, Technology, Engineering, Art and Math) – foi uma proposta educacional adotada pelo National Science Foundation dos EUA, com o intuito de preencher uma lacuna que a futuro iria afetar o desenvolvimento estratégico. A proposta é integrar as áreas científicas e tecnológicas dentro do currículo escolar de forma integrada e fomentar o interesse pelas ciências e pesquisas e a proficiência em ferramentas digitais tendo as artes permeando e auxiliando os saberes eminentemente técnicos.

Posto isso, os resultados da atuação dentro do campo das oficinas do Programa Desenvolvendo Talentos à luz do STEAM tiveram como produto principal três projetos apresentados; medidor de consumo de energia; garra e esteira seletora; e fechadura eletrônica.

OBJETIVO



O objetivo que se busca alcançar no IRS é contribuir para que crianças e jovens superdotados encontrem espaço para se desenvolverem e possam ter oportunidades de, uma vez tendo se apropriado de suas capacidades, contribuírem com seus talentos para a melhoria de sua própria vida e da sociedade, então, é de importância capital que haja preocupação com a possibilidade de conceder ferramentas para uma formação crítica, cidadã e pertinente para o futuro que se nos apresenta.

O IRS, ciente da necessidade de contribuir positivamente com o desenvolvimento dos participantes e conseqüentemente impactar na sociedade, atualmente imersos num contexto moderno e complexo, adotou desde 2016, práticas pedagógicas integrando o conceito de STEAM às oficinas dos programas vigentes, com currículos propositalmente integrados em projetos comuns às oficinas dos programas de enriquecimento escolar.


O uso de ferramentas digitais nas oficinas é uma maneira de desenvolver novas habilidades e competências de maneira estimulante e lúdica, pois proporciona um aprendizado baseado em projetos, estimula o trabalho em equipe e, em cada sessão de aprendizagem, os participantes são desafiados a melhorar o seu projeto atual.

A implantação da metodologia com foco na Robótica Educacional e Codificação (Iniciação à Programação) foi um desafio grande para o Instituto, pois requereu investimento financeiro, para qualificação dos recursos humanos e aquisição de materiais. No planejamento e na execução contamos com a experiência de profissionais dos setores acadêmico e empresarial. A experiência apresentada, e a somatória de acertos e erros deram ao IRS maturidade suficiente para traçar um roteiro adequado às necessidades e expectativas de nosso público alvo, participantes de comunidades com necessidades urgentes, onde a tecnologia poderá atuar na busca de soluções para melhor convívio, sempre atenta correlação com a sua realidade.

É importante salientar que a prática de uso de ferramentas educacionais, tendo como referência as novas tecnologias, requer da instituição um acompanhamento constante. O IRS busca estar atento aos avanços da sociedade, as inovações tecnológicas educacionais, pois são fatores que enriquece o modelo de educação complementar.

METODOLOGIA

Selecionados e identificados com Altas Habilidades/Superdotação, as crianças e




adolescentes avaliados passam a frequentar a sede do IRS, no contraturno escolar, durante 3 anos, no mínimo 2 vezes por semana. Como porta de entrada, o ingresso de crianças e jovens se dará em três momentos: candidatos que estejam cursando o 2º ou 6º ano do Ensino Fundamental (EF) poderão ser indicados para ingresso no 3º EF e 7ºEF ano no ano subsequente, permanecendo por três anos no IRS além dos indicados para entrada no Programa do Ensino Médio. No primeiro e segundo ano de atendimento no Instituto, os participantes do 3º ano do EF realizam as Oficinas de Criação e Codificação e no último ano de atendimento cursam o Preparatório, que consiste em atividades de reforço em Português e Matemática. No atendimento aos participantes do 7º ano do EF, nos primeiros dois anos no IRS, os jovens realizam Oficinas de Robótica e Empreendedorismo.

Adota-se como referencial teórico a Teoria das Inteligências Múltiplas (Howard Gardner, 1983); além da aplicação das tecnologias da informação e comunicação como instrumentos pedagógicos para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. As oficinas de Codificação e Robótica utilizam a metodologia STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Math), reunindo conceitos de várias ciências e desenvolvendo, por meio da prática, a criatividade, o trabalho em grupo, o espírito de equipe, a resolução prática de problemas e incentivando a investigação científica; instrumentos tecnológicos de vanguarda (Arduino, LEGO Mindstorms e OZOBOT) entre outros (SILVA et al, 2015)

A oportunidade de serem estimulados de maneira ampla e, ao mesmo tempo, consistente, em suas potencialidades forneceu um ambiente de aprendizagem propício para o desenvolvimento de projetos focados no ensino científico de Robótica, Codificação e Empreendedorismo. O estímulo nas disciplinas STEAM despertam no participante o interesse nas disciplinas científicas que são relacionados com desafios cotidianos despertando a curiosidade (ROSS, 2017). A criação e desenvolvimento dos projetos está contemplado dentro de um currículo integrado das disciplinas do Programa, como forma de desenvolvimento das competências do século XXI em suas dimensões construtiva, social, ética, consciente e reflexiva.

RESULTADOS

Nestes três anos, desde a implantação da Robótica no IRS, obtivemos diversos resultados a partir da experiência nas oficinas e eventos externos. A metodologia IRS foi




enriquecida a partir das experiências educacionais dos colaboradores, que somado ao ambiente de troca trouxe o fortalecimento necessário para o desenvolvimento das oficinas. Um cenário multidisciplinar contribuiu para propiciar resultados como: Medalha de Ouro, dando o 1º lugar ao IRS na categoria regional na Olimpíada Brasileira de Robótica), participação, por meio do facilitador do IRS, na MNR (Mostra Nacional de Robótica); participação como expositor na NASA SCIENCE DAYS, evento realizado no Rio de Janeiro, no Shopping Rio Design Barra, com a presença da equipe de Educação da NASA, que reconheceu o projeto do IRS como referência nas categorias: inovação, tecnologia e benefícios para a comunidade. Estas ações, dentre tantas realizadas pelo instituto, contribuíram para ampliação do conhecimento e maior articulação em rede, entre ambientes educacionais e organização da sociedade civil.

Além disso, a provocação para realizar pesquisa é um ponto forte no uso deste tipo de ferramentas, eventos internos como o IRS TECH, incentiva e provoca o interesse pela pesquisa aplicada, o uso das Ciências e das Artes com um objetivo comum. O processo de planejamento, montagem e exposição dos protótipos, promove um conjunto de novas habilidades individuais e coletivas transformadoras, como por exemplo, debate, trabalho em equipe, empatia, colaboração, discurso em público etc. Neste ambiente de cocriação, discordâncias e erros são considerados oportunidade para acertos, com parte do processo de construção coletiva. A real aprendizagem está no processo e no que aprendemos a partir dele, como sugere a proposta educacional STEAM.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste contexto, o IRS se mostra uma instituição engajada e relevante no cenário da educação de superdotados na cidade do Rio de Janeiro. Sua atuação busca que todos os indivíduos possam se sentir representados e estimulados durante seu desenvolvimento cognitivo, para que alcancem seu potencial máximo. Isto, contudo, ganha proporções ainda mais consideráveis levando-se em consideração que os mais dotados, quando incentivados adequadamente e quando detentores das ferramentas necessárias, podem ser os responsáveis pelos avanços mais consistentes na área do saber de uma sociedade. Quanto maior for o investimento nesses indivíduos, maior a chance de que a sociedade seja beneficiada.

O Instituto Rogério Steinberg acredita que a educação é um mecanismo de



transformação social e considera que, ao trabalhar o talento de seus beneficiários, está colaborando para que estes tenham a capacidade de romper a linha da pobreza, sendo, talvez, os primeiros em suas famílias a fazê-lo. Há, também, a perspectiva que estas crianças e jovens se tornem modelos de sucesso para seus amigos e familiares e lideranças positivas em suas comunidades.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E.& FLEITH, D. **Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.
- COUTINHO C e L. E. Sociedade da Informação, do conhecimento e da aprendizagem: Desafios para Educação no Século 21. **Revista de Educação**, Vol. XVIII, nº 1, 2011 | 5 – 22. Lisboa 2011.
- CUPERTINO, C. M. B. (Org.) **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. Secretaria da Educação, CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2008.
- GARDNER, H. **Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GARDNER, H. **Cinco mentes para o futuro**. Porto Alegre: Artmed. 2007.
- GOLEMAN D.& SENDER P. **O Foco Triplo**. Rio de Janeiro: Objetiva 2015.
- LANDAU, E. **A Coragem de Ser Superdotado**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.
- MARTINS, B.; NOLASCO-SILVA, L.& ROLEMBERG, V. **O 'Professor Fazedor' e as Redes Educativas: Costuras entre Educação e Design 2017**. Disponível em <http://www.seminarioredes.com.br/ixredes/adm/trabalhos/diagramados/TR1206.pdf>. Acessado em: 29/06/2018.
- PAPPERT S. **LOGO: Computadores e educação**. São Paulo: Brasiliense: 1985.
- PAPPERT S. **A maquina das crianças**. Porto alegre: Artes Medicas 1994.
- RENZULLI, J. S. (2004). O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**. Porto Alegre, R.S., ano XXVII, n.1 (52), p.75-131.
- ROSS, R. et.al. **LaserTag for STEM Engagement and Education**. IEEE Access, 2017.
- SILVA, S. F. R. et.al. Estratégia Educacional Baseada em Problemas para Grandes Grupos: Relato de Experiência. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v39n4/1981-5271-rbem-39-4-0607.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2017.



AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Liliane Bernardes Carneiro
(Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal)

INTRODUÇÃO

Não há um modelo único de programa para superdotados, cada instituição deve ser organizada a partir de vários aspectos, como o perfil de quem se pretende atender e dos recursos humanos e materiais disponíveis para essa proposição. Para Gama (2006), o formato do programa deve levar em conta os interesses dos estudantes, o local disponível para o desenvolvimento das atividades, a frequência destinada ao atendimento e o tipo de organização administrativa ao qual ele está vinculado. Ressalta-se que no planejamento das ações de um programa é preciso usar dos recursos de avaliação, e um processo que envolve a coleta e análise de dados, bem como a disseminação de informações que impulsionam a tomada de decisões para a melhoria dos serviços e qualidade no atendimento da comunidade escolar. O propósito dessa ação não é apenas estabelecer classificações que expressem sucesso ou falha de um determinado serviço, mas um meio de identificar as situações que exigem mudanças. Em grande medida, resultados de avaliações documentam a eficácia do atendimento e podem contribuir para a visibilidade e credibilidade dos programas. Mas, lamentavelmente, esse recurso ainda é muito negligenciado na gestão educacional (RENZULLI, 1975; VANTASSEL-BASKA, 2006).

Nesta perspectiva, a apresentação deste estudo - que faz parte de uma pesquisa de doutorado intitulada Características e Avaliação de Programas Brasileiros de Atendimento Educacional ao Superdotado (CARNEIRO, 2015) - tem como objetivo investigar a avaliação que gestores e professores fazem dos programas dos quais participam. Entende-se por programa para superdotados, um conjunto de serviços com vistas à educação desse grupo de estudantes, como de seleção, avaliação e atendimento educacional ao superdotado; serviços de apoio à família; sensibilização de professores nas escolas regulares e formação de profissionais na área.



MÉTODO

PARTICIPANTES


Participaram da pesquisa professores, gestores e ou responsáveis por programas de atendimento educacional para estudantes com altas habilidades/superdotação, públicos e particulares, das cinco regiões brasileiras. A seleção da amostra foi de conveniência, tendo em vista que a participação no estudo foi voluntária e o recrutamento em um grupo específico de profissionais. Dos 50 participantes selecionados, 45 (90%) eram do gênero feminino e 5 (10%) do masculino. A idade média era de 49 anos, variando de 29 a 75 anos. No que diz respeito à formação profissional, 2 (4%) cursaram o ensino superior, 29 (58%) pós-graduação/especialização, 11 (22%) pós-graduação/mestrado, 7 (14%) pós-graduação/doutorado e 1 (2%) pós-doutorado. A média de tempo que esses profissionais atuavam na área de educação era de 23 anos e a média do tempo de trabalho na área de altas habilidades/superdotação de 9 anos.

INSTRUMENTOS

Foram utilizados dois protocolos de investigações: o primeiro consistiu em um questionário, que entre outras questões, buscou informações acerca da avaliação que gestores e professores faziam da atuação do Ministério da Educação (MEC) e das secretarias estaduais ou municipais de educação, bem como do programa para altas habilidades/superdotação do qual participam. Algumas questões do questionário permitiram ao participante assinalar múltiplas respostas. O segundo, um protocolo de entrevista semiestruturada, com a finalidade de investigar, entre outras questões, as percepções dos participantes acerca da importância do programa na trajetória de vida do estudante, da formação dos profissionais, dos serviços oferecidos aos familiares, da atuação dos órgãos governamentais no que diz respeito ao apoio e parceria para a execução das atividades do programa, do ponto forte e do que poderia ser melhorado no atendimento ao superdotado.

PROCEDIMENTOS

O questionário foi enviado aos participantes e recolhido por meio de correio eletrônico, bem




como pessoalmente no VI Encontro Nacional do Conselho Brasileiro para Superdotação, no ano de 2014. A realização das entrevistas semiestruturadas ocorreu por meio do *Skype* com 6 participantes que atuavam em quatro programas e potencializou a percepção que um grupo menor de pessoas tem do fenômeno.

RESULTADOS

Os resultados da pesquisa indicaram que os participantes dos programas pesquisados avaliaram a atuação do MEC e secretarias municipais e estaduais de educação, demonstrando certo descrédito nas ações voltadas para o investimento na área. Tal avaliação foi mais consistente nas respostas dos participantes de programas públicos, visto que esses são dependentes desses órgãos no que se referem a financiamentos e demandas administrativas. Nas entrevistas foi possível perceber, que este descrédito, em grande medida, consistiu na falta de recursos para aquisição de materiais quanto para a oferta de formação de profissionais.

Para investigar a avaliação que os participantes fazem dos programas dos quais atuam, foi formulada uma questão com as opções de respostas: excelente, bom, regular e ruim. De forma geral, 48% dos participantes consideraram o programa bom e 32% excelente. A formação de profissionais também foi bem avaliada, contabilizando 52% das respostas assinaladas no campo bom e 26% no excelente. No entanto, os participantes das entrevistas alegaram que, embora tais profissionais tenham qualificação e interesse por mais conhecimentos, não há investimento em capacitação na área de superdotação, sendo escassos os cursos oferecidos pelas secretarias de educação e MEC. Nota-se que houve a valorização da avaliação no que se refere ao desempenho dos profissionais do atendimento.

Formulou-se uma questão de múltiplas escolhas no questionário, com a finalidade de averiguar quais informações o gestor utilizava na avaliação da eficácia do programa. As respostas com maiores indicativos foram: (82%) relatórios dos profissionais que atuam no programa, (74%) *feedback* ou comentários dos pais, (72%) desempenho do estudante nas atividades propostas, (68%) *feedback* ou comentários dos estudantes, (66%) produtos apresentados. Os participantes indicaram outras fontes de informação, entre elas, resultados de concursos, admissão do estudante em escolas de excelência, aprovação de projetos, instrumentos próprios do programa, fichas de avaliação, reunião com a equipe pedagógica, e *feedback* das escolas em que o estudante está matriculado no ensino regular.




Também foram expressivas as respostas avaliadas no campo “bom” para os critérios usados pela equipe do programa para a identificação e seleção de estudantes (46%) e a comunicação e apoio às famílias (42%). Os itens considerados ruins na maior parte das respostas foram: a quantidade (40 %) e a qualidade (30%) de recursos materiais para o atendimento ao estudante. Ressalta-se que essa demanda escolar tem exigências peculiares e nem sempre os equipamentos e espaço da sala de aula vão atender as necessidades desse grupo de estudantes, sendo necessário o uso de laboratórios, bibliotecas, museus, centro de pesquisas mais avançados, entre outros.

Como uma forma de sintetizar a avaliação dos participantes sobre o programa do qual participam, foi perguntado qual é o ponto forte do programa e o que poderia ser melhorado. A intenção dessas perguntas foi de buscar a reflexão dos participantes para as ações e serviços do programa, porém, as respostas acerca do ponto forte focaram os possíveis resultados que o atendimento pode proporcionar ao desenvolvimento intelectual e emocional dos estudantes. Mais uma vez, observou-se na fala dos entrevistados o apreço pelo trabalho desenvolvido no programa. Quanto à questão sobre o que pode ser melhorado, três entrevistados responderam que é a comunicação, seja com as secretarias de educação, escolas ou com as famílias. Três participantes ponderaram que seria necessário melhorar o investimento no programa no que diz respeito à administração e aquisição de recursos materiais. Duas participantes, em suas respostas, responsabilizam o MEC pelos problemas do atendimento, alegando que as melhorias dependem deste ministério.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Delineando os pontos fortes e fracos do atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação, os profissionais podem buscar melhorar a qualidade dos serviços oferecidos, definindo as prioridades e traçando o plano de trabalho administrativo e pedagógico. Assim, é recomendável se orientar por um conjunto de indicadores, que possibilite identificar o que tem sido bom e o que ainda carece de atenção no atendimento ao superdotado. Ademais, as contribuições deste estudo estão em apresentar a percepção de profissionais acerca da avaliação que fazem dos programas dos quais participam, de forma que as informações coletadas e discutidas possam colaborar para a reflexão sobre como estamos lidando com a educação desse grupo de estudantes. Não foi objeto de pesquisa analisar o tipo de relatório usado na avaliação do programa, nem seu conteúdo e alcance



avaliativo. Mas os resultados do estudo trazem subsídios aos gestores para a elaboração de instrumentos que utilizem questões claras e objetivas sobre todos os serviços do atendimento. O conselho de Callahan (2009) para a elaboração desse tipo de formulário é que se façam algumas perguntas a cada questão formulada, como: Os dados coletados serão usados na tomada de decisões? Os dados coletados terão um impacto significativo para a melhoria da educação dos estudantes superdotados? Os dados coletados vão documentar e ajudar a verificar se os objetivos do programa estão sendo alcançados? Os dados coletados ajudam a examinar se os estudantes estão atingindo suas metas de realização no programa? Essa pergunta realmente é importante para ser respondida? Qual a importância dessa pergunta para os gestores do programa? A informação para responder essa questão existe?

REFERÊNCIAS

CALLAHAN, C. M. Evaluation for Decision-Making: the practitioner's guide to program evaluation. In: RENZULLI, J. S et al. (Org.), **Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 2009. P. 119-142.

CARNEIRO, L. B. **Características e Avaliação de Programas Brasileiros de Atendimento Educacional ao Superdotado**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

GAMA, M. C. S. **Educação de Superdotados: Teoria e Prática**. São Paulo, EPU, 2006.

RENZULLI, J. S. **A Guidebook for Evaluating Programs for the Gifted and Talented**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1975.

VANTASSEL-BASKA, J. A Content Analysis of Evaluation Findings Across 20 Gifted Programs: a clarion call for enhanced gifted program development. **Gifted Child Quarterly**, 50, 199-215, 2006.



COMO INDICAR E IDENTIFICAR ALUNOS PARA SALA DE RECURSOS DE ALTAS HABILIDADES?

Ednéia Vieira Rossato¹
Fernanda Maria de Souza²
Diogo Janes Munhoz³

INTRODUÇÃO

No artigo em questão pretende-se apresentar o relato de experiências vivenciadas por professores que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais para Altas Habilidades/Superdotação (SRMAH/SD), na cidade de Londrina – PR e região metropolitana, no que diz respeito à identificação do aluno com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

Como os pesquisadores atuaram como professores destas salas de recursos e também tem experiência no ensino regular, o objetivo, em princípio, é relatar as experiências de observação no contexto escolar que levam à indicação do aluno para o processo de identificação nas SRMAH/SD; em um segundo momento, descrever as ações desenvolvidas na identificação desses alunos pelos professores das SRMAH/SD.


Ainda na contemporaneidade poucos alunos têm sido identificados em sua vida acadêmica. Delou, por exemplo, afirma que “Historicamente, a maior parte destes alunos não é identificada”. (2007, p.27). O que se percebe é que, em grande parte, isso acontece pelo pouco ou nenhum conhecimento do assunto pelos profissionais da educação, que, inseguros de fazer indicações, preferem não encaminhar para a identificação.

Nas SRMAH/SD que funcionam na cidade de Londrina – PR e região metropolitana – Sertanópolis, Cambé, Rolândia, Primeiro de Maio e Bela Vista do Paraíso – seguindo as orientações do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), são aceitos alguns caminhos de acesso. COSTA *et al.* (2013) registrou que pode ocorrer por meio da escola, de colegas, da própria família ou mesmo por se destacar em áreas específicas, como “Feiras de Ciências, Olimpíadas de matemática, destaque em jornal, pelo professor da área de talento já identificada (música, dança, esportes em geral, etc.) e também pela utilização da

¹edneia_rossato@yahoo.com.br (NAAH/S PR)

²fer-mariah@hotmail.com (NAAH/S PR)

³munhozdiogo@gmail.com (NRE PR)



Lista de Indicadores”. (GUENTHER, 2000)

A escola é um espaço bastante propício para a observação dos indicadores de AH/SD e tem sido ela, por meio dos professores do ensino regular, que tem feito o maior número de indicações. Por esta razão é que será dado enfoque na indicação que vem do professor do ensino regular.

Os questionários de avaliação no contexto que estão sendo usados para a indicação, e para o processo de identificação, são os desenvolvidos por FREITAS e PÉREZ: Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (QIAHSD), publicado em *Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado*. Marília: ABPEE, 2012.

A orientação que se dá é que o questionário seja preenchido por pelo menos três professores do ensino regular, de preferência das disciplinas em que o aluno se sobressai. Junta-se a eles uma Ficha de Observação para Equipe Pedagógica e Professores, elaborada pela equipe do NAAH/S Londrina (NAAH/S-Londrina, 2013).

Como as indicações ainda são em número inferior ao esperado, as pesquisadoras acreditam ser de suma importância descrever o processo de identificação que tem sido praticado na cidade de Londrina e região metropolitana.

OBJETIVO

O objetivo deste trabalho é descrever como tem ocorrido o processo de indicação identificação dos alunos com comportamento de AH/SD, especificamente nas SRMAH/SD da cidade de Londrina e região metropolitana, orientadas pelo NAAH/S.

METODOLOGIA

Este estudo consiste em um relato de experiência vivenciado pelos autores do trabalho, professores que atuam em Sala de Recursos Multifuncional para Altas Habilidades/Superdotação. Como os professores atuaram também no ensino regular, já participaram do processo de identificação dos alunos com AH/SD, será relatado o processo desde e avaliação no contexto escolar, que antecede a indicação para a identificação. Na sequência, apresenta-se como o professor da SRMAH/SD procederá o processo de identificação.



ANÁLISE DOS RESULTADOS

No ensino regular, com suas dificuldades diárias, enxergar os alunos que se destacam pode levar pouco tempo por profissionais que conhecem as AH/SD. Para aqueles que desconhecem a área, ou tem pouco conhecimento, estes alunos poderão passar despercebidos.

Como os pesquisadores têm um convívio com alunos que apresentam comportamento de AH/SD, já nas primeiras experiências em sala de aula, observam a capacidade de concentração de alguns, vocabulário elevado, facilidade de se apropriar de novas técnicas, entre outros. Tais observações levam à indicação de alunos para a identificação. Unindo-se a mais dois professores de outras áreas, respondem o QIIAHS-Pr, paralelamente a isso, a pedagoga preenche a Ficha de Observação para Equipe Pedagógica e Professores e encaminha para a Sala de Recursos para AH/SD.


O papel do professor do ensino regular é indicar, mediante a observação de alguns comportamentos. Quem fará a identificação será o professor especialista em Educação Especial, que atua na SRMAH/SD.

A partir do instante que esse material de Avaliação no Contexto Escolar chega até a SRMAH/SD, inicia-se o que estamos chamando de segunda etapa da identificação. O primeiro passo é convocar os responsáveis pelo aluno para uma entrevista. Prioriza-se que venha para esta conversa pessoas que convivam mais com a criança/adolescente.

Nesta entrevista utiliza-se o QIIAHS-R, que além de trazer questões que ajudam na identificação do comportamento de AH/SD, dá oportunidade para que o responsável conte fatos importantes da vida da criança/adolescente.

O passo seguinte é entrevistar o próprio aluno. Num primeiro momento, explica-se o que é a SRMAH/SD, o que a participação na sala pode trazer de benefícios para ele, se vier a ser matriculado. Neste contato inicial aplica-se o questionário (QIIAHS-A), que, na maioria das vezes, permite ao aluno não só responder às questões propostas, mas contar outros fatos importantes no processo de identificação.

Depois de respondidas as questões pede-se para o aluno produzir um texto respondendo à pergunta “Quem sou eu?”. Nos demais encontros, várias atividades de diversas



áreas do conhecimento são aplicadas no aluno. O tempo de duração destes encontros é em torno de uma hora. Procura-se marcar um ou dois encontros semanais para dar continuidade da identificação, podendo levar uns sete ou oito encontros para a finalização.

Em 2013, COSTA *et al.* (2013) definiu um primeiro protocolo de identificação dos alunos com comportamento de AH/SD, nele constava:

1) Entrevista com a família e professores investigando as características do estudante, como desenvolvimento infantil, hábitos, costumes, atividades, relacionamento interpessoal, comportamentos, entre outros. 2) Entrevista e atividades com o aluno para conhecer suas preferências, gostos, talento, linguagem, produção de texto, desenho livre, análise da produção escolar, avaliação dos interesses, leitura, raciocínio lógico-matemático. 3) Quando necessário, procede-se a avaliação psicológica. 4) Considera-se também a avaliação pedagógica, buscando verificar as áreas de conhecimento, suas habilidades e se o estudante apresenta dificuldade de aprendizagem. (COSTA *et al.*, 2013, p.2977)

Com o passar do tempo, partindo das percepções dos professores das SRMAH/SD que realizavam o processo de identificação, foi sendo organizada uma seleção atividades de variadas áreas do conhecimento, por meio das quais era possível verificar importantes dados sobre o comportamento de superdotação e sobre habilidades específicas em alguma área.

Em decorrência disso é que foi criado um outro protocolo de identificação no qual foram elencadas as atividades que podem ser aplicadas, dependendo do perfil do aluno. É um instrumento passível de mudanças, em estado permanente de construção. O ponto em que ele se encontra na atualidade, é fruto de uma parceria entre os professores das SRMAH/SD da região de Londrina, equipe do NAAH/S, incluindo alguns professores oficinairos.

Com relação às atividades aplicadas, observa-se que elas possibilitam, por exemplo, a avaliação da motivação, interpretação das propostas, do gosto pelo desafio, do empenho na realização da tarefa. É claro que o acerto é esperado e valorizado, entretanto não é este o fator determinante para a matrícula na SRMAH/SD. O mais importante é a observação do caminho percorrido pelo aluno, do comportamento, da insistência demonstrada, entre outros.

Ao final do processo, independente do resultado, os responsáveis são chamados para uma explanação sobre o que foi observado. Se foram encontrados os indicadores de comportamento de AH/SD, sugere-se a matrícula do aluno em SRMAH/SD.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que o processo de indicação dos alunos para a identificação dos indicadores do comportamento de AH/SD, na cidade de Londrina e região metropolitana, tem funcionado parcialmente. Na grande maioria das vezes, nos indicados, são encontrados os indicadores do comportamento AH/SD.

No que se refere à identificação nas SRMAH/SD, embora não exista um protocolo fechado, completamente definido, o que foi criado e continua em construção tem subsidiado o processo de modo satisfatório.

Espera-se que este relato colabore com a divulgação da área de AH/SD e, de algum modo, favoreça a construção de um atendimento que atenda as verdadeiras necessidades dos alunos com comportamento de AH/SD.

REFERÊNCIAS

COSTA, J. M. S. et al. O Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação em Londrina: um Percurso Promissor In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8, 2013, Londrina. **Anais eletrônicos...** Londrina: UEL, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT11-2013/AT11-018.pdf>> Acesso em: 12 fev. 2016.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. B. P. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado.** Marília: ABPEE, 2012.

NAAH/S-LONDRINA. **Ficha de Observação para Equipe Pedagógica e Professores.** Londrina, 2013. Localizado em: Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação de Londrina-PR.



CURSO DE FÉRIAS PARA ALUNOS SUPERDOTADOS: UMA EXPERIÊNCIA DE ATENDIMENTO INCLUSIVO E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Fernanda Serpa Cardoso (UFF)¹
Alice Akemi Yamasaki
Sonia Regina Alves Nogueira de Sá

INTRODUÇÃO

O atendimento aos “excepcionais” está garantido pela legislação brasileira desde a década de 1960. No entanto, os alunos identificados com altas habilidades ou superdotação não encontram muitos espaços que contemplem a suplementação apontada pela LDB de 1996 e tal atendimento, ainda, não é realizado em sua plenitude. Entre as diversas situações que comprometem a identificação e o acompanhamento a esses estudantes está a própria definição do que é ser superdotado, que tem mudado ao longo do tempo: o que antes era visto como unidimensional e associado apenas ao elevado potencial acadêmico, tem hoje características multidimensionais com o reconhecimento da existência de diversos tipos de inteligência, conforme Gardner (1983) apresenta na Teoria das Múltiplas Inteligências.

Para além do entendimento do que é inteligência, outros fatores são importantes no processo de identificação e atendimento aos superdotados como o oferecimento de espaços com atividades de suplementação e a formação de professores que lidam com as crianças e jovens no âmbito escolar (DELOU, 2001). Em países como os Estados Unidos, é relativamente comum o oferecimento de programas de atendimento aos alunos superdotados pelas Universidades, os quais são também espaços que favorecem a aproximação de diversos profissionais a esse público alvo, como é o caso de Programas de Sábado – *Vanderbilt University, University of Virginia, University of Purdue* –, e Programas de Verão – *University of Connecticut, Northwestern University, Stanford University* (PEREIRA, 2013). No Brasil, entretanto, a cultura de cursos de férias para alunos superdotados ainda é pouco difundida.

Ficam então os questionamentos: os diversos programas de pesquisa oferecidos pelas Universidades brasileiras seriam ambientes favoráveis à suplementação para indivíduos com altas habilidades ou superdotação? Seriam esses espaços possibilidades de formação de

¹ Doutora em Ciências e Biotecnologia -fernandalabiomol@yahoo.com.br



professores na perspectiva da educação inclusiva dos superdotados?

OBJETIVO

Discorrer acerca dos Cursos de Férias para Alunos Superdotados da Universidade Federal Fluminense, coordenados pelo grupo de pesquisa DIECI (Desenvolvimento e Inovação no Ensino de Ciências), espaços-tempos que atendem não só a crianças e jovens identificados com altas habilidades ou superdotação, como também propiciam o contato de alunos de graduação e pós-graduação com esse público tão específico.

METODOLOGIA

Os cursos são realizados no período da tarde, ao longo de uma semana das férias escolares do verão e durante três dias inteiros das férias escolares do inverno, sempre na forma de oficinas/*workshops* investigativos. No Curso de Verão, as oficinas têm duas horas de duração e ocorrem em formato de rodízio. No primeiro dia do Curso de Inverno, os alunos participam de oficinas com psicólogas e psicopedagogas e, nos outros dois dias, de *workshops* de acordo com sua área de interesse. Tanto as oficinas quanto os *workshops* são realizados por graduandos e pós-graduandos, os “oficineiros”, licenciandos de cursos como Ciências Biológicas, Cinema, Física, Filosofia, Letras, Matemática e Química, mestrandos e doutorandos em Ciências e Biotecnologia e Diversidade e Inclusão. Toda a equipe participa de reuniões de planejamento e avaliação antes e após os cursos. Nas reuniões de planejamento, são realizados estudos acerca do tema superdotação como também do Modelo Triádico de Enriquecimento de Renzulli, no qual as atividades do tipo III, que oferecem a oportunidade dos alunos assumirem o papel de investigadores, empregando o tempo necessário para a aquisição de conteúdos mais avançados e também na preparação de produtos, pautam o desenvolvimento do trabalho.


São enviadas cartas/convites para os responsáveis através de e-mail e no verão apenas a inscrição com informações como nome, idade, série escolar, garantem a participação dos alunos já que as atividades são as mesmas para todo o grupo. No Curso de Inverno, junto à carta/convite segue um link de inscrição no qual são disponibilizadas as ementas dos *workshops* que serão oferecidos e o aluno pode se inscrever naquele de seu maior interesse.



RESULTADOS E ANÁLISE

Os Cursos de Férias para Superdotados da UFF começaram a ser oferecidos em 2013 a partir do desenvolvimento de uma tese de doutorado em Ciências e Biotecnologia em parceria com a Escola de Inclusão (CARDOSO, 2016). Em 2017, o grupo DIECI, parceiro nas edições anteriores e do qual a autora do projeto/tese faz parte, assume a organização dos cursos. Foram seis edições de verão, sendo uma delas no IVB (Instituto Vital Brazil – empresa de pesquisa e biotecnologia) e duas edições de inverno. As atividades sempre foram oferecidas em ambientes diferentes daqueles nos quais os alunos estão acostumados em suas escolas. Vale destacar que o acontecimento das atividades em ambientes desafiadores, nos quais são dadas tarefas estimulantes, melhoram o desempenho dos superdotados em relação a indivíduos de inteligência mediana, enquanto que em espaços comuns e, principalmente, com tarefas convencionais, seus resultados serão semelhantes aos pares que não são proficientes na atividade desenvolvida (LEIKIN e LEV, 2007).

Apesar das atividades realizadas serem investigativas e problematizadoras, usam materiais de baixo custo e são planejadas para prescindirem de equipamentos laboratoriais, pois apenas em 2015 os Cursos de Férias receberam auxílio financeiro, através de verba do Projeto Novos Talentos da Capes. As demais edições aconteceram com recursos dos coordenadores e algumas oficinas utilizaram insumos existentes na própria universidade. Ao longo das oito edições realizadas, foram oferecidas as seguintes oficinas/*workshops*: (1) Robótica; (2) Atividades de Ciências Biológicas/Ecologia; (3) Ilustração Científica; (4) Dança e Ciência; (5) Música; (6) Atividades de Biotecnologia; (7) Experimentando a Química; (8) Extração de DNA; (9) Distúrbio de Coagulação; (10) Experimentando a Física; (11) Cultura de Células; (12) Língua de Sinais nas Ciências; (13) Comunicação; (14) Autoconhecimento; (15) Compartilhando Conhecimentos; (16) Vivência: Café no Escuro; (17) Cinematório: Michael Faraday; (18) Condutividade e Eletrólise; (19) A Ilusão dos Sentidos; (20) As cores da Luz e as cores na Vida; (21) Despertar para a Dignidade Humana; (22) Estruturas Geométricas: Esse cubo para em pé?; (23) Cordel; (24) Autoconhecimento e Criatividade; (25) Botando a mão na... Biologia, Física e Química; e, (26) RPG. No Curso de Verão de 2018, a equipe DIECI também organizou um corredor pedagógico com atividades/desafios de Biologia, Física, Matemática e Química que pudessem ser resolvidos em pouco tempo, enquanto os alunos estavam no período de lanche.




A organização dos Cursos de Férias priorizou também a formação de diversos profissionais que irão encontrar em suas salas de aula esse público alvo da educação inclusiva. Os oficinairos, graduandos e pós-graduandos, sempre, foram orientados a planejarem suas oficinas/*workshops* com uma dinâmica na qual o aluno fosse protagonista das atividades, induzindo à apresentação e resolução de algum problema. Essa observação era especialmente importante para os universitários oriundos de cursos ligados às Ciências da Natureza e Exatas, que, frequentemente, têm uma visão muito formal e fragmentada do ensino, que precisa ser vencida para um modelo de ensino-aprendizagem problematizador e investigativo, à luz de um novo paradigma de educação. Segundo o Modelo Triádico de Renzulli (RENZULLI e REIS, 2012), após obter experiência nas atividades do tipo I, na qual o aluno entra em contato com o tema a ser tratado, é preciso fomentar curiosidades, oportunizando, simultaneamente, o desenvolvimento de habilidades para a resolução crítica e criativa de problemas. Na reunião de avaliação, ao final de cada edição dos cursos, os oficinairos apontam os sucessos obtidos e, principalmente, as dificuldades encontradas, contribuindo para aprimorar a organização dos eventos posteriores. É perceptível nos relatos que os atuais e futuros professores entendem a demanda dos alunos atendidos como também a possibilidade de criação de estratégias de atendimento que não requerem muito investimento financeiro.

Para além da formação científica, entendem a necessidade de formar sujeitos capazes de reconhecer seus direitos, mas também seus deveres frente às diversas necessidades que os aguardam no mundo. Os futuros professores percebem nesse espaço de atendimento/formação as crianças e adolescentes com as quais estão lidando, mesmo superdotadas, como quaisquer outros precisam ter regras e limites estabelecidos para uma boa convivência em grupo. Briggset *al.* (2008) consideram que o estabelecimento de cursos, palestras e treinamento para professores em exercício podem ajudá-los não só a entender como também alterar o processo de identificação dos alunos com altas habilidades ou superdotação caso seja necessário. É preciso ajudar o professor, além de identificar, a entender a dinâmica de trabalho que deverá ser feita com os alunos com altas habilidades, e manter-se atento quanto à adaptação destes alunos nas atividades educacionais propostas (MIRANDA, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na segunda década do século XXI, o atendimento aos indivíduos identificados com



altas habilidades ou superdotação ainda é muito precário no Brasil, existindo uma grande demanda não só por espaços que os recebam e proponham atividades que potencializem seus talentos, como também pela formação e qualificação de profissionais que dêem suporte ao atendimento de tais indivíduos. Como previsto na legislação brasileira, é necessário oferecer espaços que atendam esse público, sendo função das Universidades através de seus projetos de extensão dar suporte e oferecer oportunidades de melhoria da qualidade de vida da comunidade em seu entorno. Os cursos de férias precisam ser intensificados nas Universidades brasileiras e o modelo implementado na UFF para o atendimento dos superdotados, onde a participação na elaboração/aplicação de oficinas/workshops por graduandos e pós-graduandos tem alcançado o objetivo de despertar nos futuros e atuais professores a visão de promotores de talentos, aponta que é possível pensar estratégias e oferecer atividades mesmo em tempos de tantas dificuldades na pesquisa brasileira.

REFERÊNCIAS

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


CARDOSO, F. S. **Rede de Interações como Possibilidade para o Desenvolvimento de Pessoas com Altas Habilidades e Vocações na Área de Biotecnologia**. Tese (Doutorado em Ciências e Biotecnologia). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro: 2016. Disponível em <http://www.biotec.uff.br/?q=content/teses-disserta%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em 31 de janeiro de 2018.

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

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

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

LEIKIN, R. & LEV, M. Multiple solution tasks as a magnifying glass for observation of mathematical creativity. In: **Proceedings of the 31st international conference for the psychology of mathematics education**, vol. 3, pp. 161-168, 2007. Seoul, Korea: The Korea Society of Educational Studies in Mathematics. Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499416.pdf#page=167>. Acesso em 08 de março de 2016.



MIRANDA, L. **Da identificação às respostas educativas para alunos sobredotados: Construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar.** Tese (Doutorado em Educação e Psicologia) Universidade do Minho, Portugal, 2008. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8943/1/tese%20de%20lucia%20miranda.pdf>. Acesso em 13 de janeiro de 2016.

PEREIRA, N. Projeto HOPE: oportunidade de promoção da excelência. In Fleith, D. S. & ALENCAR, E. M. L. S. (coord). **Superdotados: Trajetórias de Desenvolvimento e Realizações.** Curitiba: Juruá, 2013.

RENZULLI, J. S. & REIS, S. M. A Virtual Learning Application of the Schoolwide Enrichment Model and High-End Learning Theory. **GiftedEducationInternational**, v28 n1 p19-40, 2012. Disponível em <http://gei.sagepub.com/content/28/1/19>. Acesso em 10 de fevereiro de 2015.



EDUCAÇÃO STEM COMO FACILITADORA DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTADOS

**Maurício Ribeiro Gomes
Juliana Antunes Pessanha
Cristina Maria Carvalho Delou**


O Ensino para alunos com Altas Habilidades/Superdotação deve seguir uma tendência educacional pautada em Ciência, Tecnologia e Inovação. Essas áreas do conhecimento humano precisam ditar para a sociedade moderna da informação caminhos para um mundo mais justo onde prevaleça a igualdade social entre os povos. O início dessa transformação deve seguir premissas de uma Educação para o compartilhamento do conhecimento, um trabalho com significado para o aluno e atividades onde o aluno desenvolva objetos concretos.

Partindo dessas premissas, as atividades de enriquecimento curricular para alunos com Altas Habilidades/Superdotação nesse Projeto dispõem de uma filosofia de ensino integrado de ciência e tecnologia denominada Educação S.T.E.M., do acrônimo (Science, Technology, Engineering and Math), estimulada e com grande número de produções científicas nos Estados Unidos desde 2011.

Considerando que não basta somente oferecer atividades, mas buscar uma percepção aprofundada do ambiente de enriquecimento, o presente trabalho apresenta uma proposta de aplicação de formulários já validados de: i) registros de aptidões, denominado “O que realmente está incomodando você? Como achar um verdadeiro problema do mundo real”; ii) controle de projetos, denominado “Plano de gerenciamento para investigações individuais e em pequenos grupos” e como instrumento avaliativo final; iii) a Ficha de Acompanhamento das Unidades Microgenéticas Significativas – FAUMS, que registra descritores Cognitivos/Comportamentais dos alunos nos trabalhos grupais de enriquecimento.

A estrutura usada para aplicar essa pedagogia foi o Centro de Talento e Altas Habilidades – CETAH. Como ambiente preparado para esse grupo de alunos, possui Espaço Maker, kits de Robótica Educacional, atividades de Programação de Games e elementos para a Matemática e Ciência Experimental

Como resultado prévio, mostramos as linhas preferenciais de estudo desse grupo de



alunos e possíveis dados, como aspectos na melhora do relacionamento entre alunos, registro de produção criativa, evolução das áreas de interesse do aluno e descritores da competência produtiva, pessoal e cognitiva.


OBJETIVO GERAL

Partindo de atividades de enriquecimento curricular para alunos Altas Habilidades/Superdotados através do S.T.E.M. (Science, Technology, Engineering and Math) em Espaço Maker, aplicar formulários já validados de investigação de aptidões, andamento de projetos e descritores cognitivos/comportamentais que controlem o processo de ensino e aprendizagem nessas atividades.

INTRODUÇÃO

A convicção de que a tecnologia da informação digital está mudando a sociedade precisa ser aprofundada e direcionada para tornar o Mundo mais justo e sustentável. Cada área do conhecimento e seus agentes deve construir uma reflexão baseada nos Direitos Humanos e nos processos saudáveis na relação com o Meio Ambiente. O Mundo estável, previsível e linear das décadas anteriores passa a dar lugar a uma instabilidade e rapidez nunca vistos. Nesse contexto, sem minimizar a importância das Ciências Sociais, mas acompanhando tendências mercadológicas ditadas, em parte, pela própria tecnologia, surge a demanda iminente de processos inovadores, colaborativos e pautados em resolução eficaz de problemas com integração tecnológica. Não seria justo a Educação ficar fora desse processo ou ainda desperdiçar talentos diversos que aparecem, o tempo todo, no ambiente escolar.

Como parte desse propósito, surge a Educação STEM que, a priori, está associada ao acrônimo Science, Technology, Engineering and Math. Segundo Stohlmann (2012), é um formato para integrar as diversas áreas das ciências e tornar mais relevante o conteúdo para os alunos. Além dessa integração interdisciplinar, premissas como “Hands on” e Aprendizagem Significativa que, respectivamente, propõem uma produção ativa onde o aluno aprende fazendo e desenvolve conteúdos através da resolução de problemas concretos da vida e do ambiente que os cerca, sendo necessário implementar esses procedimentos com eficácia através do currículo escolar. Segundo Zemelman et al(2005), as melhores práticas para ensino de ciências e matemática estão relacionadas com aprendizagem colaborativa, questionamentos e discussões e integração tecnológica.



Como público alvo desse trabalho, normalmente demonstrando integração e interesse pelo STEM Education estão os alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Conceitualmente, Segundo Renzulli (1986) superdotação consiste nos comportamentos que refletem uma interação entre os três grupamentos básicos dos traços humanos – sendo esses grupamentos habilidades gerais e/ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade.


Segundo Delou (1997) a Lista Básica de Indicadores de Superdotação apontam que o aluno pode apresentar características cognitivas e comportamentais de Altas Habilidades/Superdotação. Exemplos como colocar em prática os conhecimentos adquiridos, prazer em superar obstáculos, dirigir atenção para novidades e eficácia nos desafios mostram a compatibilidade entre o Ensino baseado em STEM e esse público alvo. O STEM provê uma demanda por si mesmo enriquecida e normalmente compatível com demandas cognitivas desses alunos. Assim, caberá aos pesquisadores sistematizar uma pedagogia que integre agentes e recursos na busca de uma metodologia que se alinhe com as características modernas para Educação.

Além do trabalho escolar que precisa valorizar os alunos com Altas Habilidades/Superdotados, outros ambientes como centros de atendimento a esse público podem ser implementados para ampliar o enriquecimento curricular. Como exemplo de organização metodológica mostraremos alguns encaminhamentos feitos no Centro de Talentos e Altas Habilidades – CETAH, localizado na cidade de Niterói, no Rio de Janeiro, oferecendo espaço alternativo para implementação de pesquisas na área e ajustando encaminhamentos metodológicos compatíveis com elementos modernos da Tecnologia Educacional que facilitam o processo de aprendizagem.

METODOLOGIA

Segundo Renzulli (1985, p.110 apud Burns, 2014, p.13) o Enriquecimento Curricular Tipo III consiste em atividades nas quais os alunos se tornam investigadores reais de um problema real usando métodos apropriados de investigação. Esse conceito deveria permear o cotidiano escolar, por isso buscamos uma forma de ensinar compatível com os indicadores de Altas Habilidades/Superdotação através do enriquecimento.

Para acesso ao trabalho de enriquecimento curricular no Centro de Talentos e Altas Habilidades – CETAH, via de regra, o aluno precisa apresentar um laudo de Altas



Habilidades/Superdotação. Após entrevista com pais e aluno, a pedagoga explica o funcionamento do Centro e todos os procedimentos necessários ao bom andamento do trabalho. Vencida essa etapa, buscamos a identificação das habilidades, áreas prioritárias que desejam desenvolver e aparato pedagógico/tecnológico que poderá ser usado nas atividades de enriquecimento curricular.

Para aprimorar o processo pedagógico e facilitar as pesquisas em Altas Habilidades/Superdotação, o andamento das aulas e as aspirações dos alunos, aplicamos formulários para identificar a preferência do aluno, formulário de acompanhamento de projetos e de descritores cognitivos/comportamentais dos alunos em trabalho. Esses formulários apresentam potencial de demonstrar ao longo do tempo a transformação do estudante e como as estratégias foram se adaptando para melhor abordagem individualizada.

Para identificação das habilidades de cada aluno matriculado no CETAH aplicamos o formulário “O que realmente está incomodando você? Como achar um verdadeiro problema do Mundo real?”. Segundo autor Burns, D.E. (2014) o objetivo desse formulário é ajudar os alunos a apreciar a importância de encontrar um problema como um pré-requisito para uma produção criativa, definir e identificar problemas reais do mundo real em sua escola ou comunidade. Apesar do material estar pautado em enriquecimento curricular para Altas Habilidades/Superdotados, há uma interseção com as premissas do próprio STEM Education, fato que ratifica a importância dessa filosofia de ensino voltada para ciência e tecnologia.

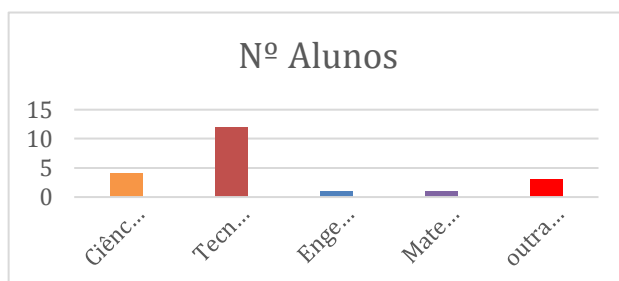
Identificada a área de interesse, o CETAH disponibiliza sua equipe de profissionais da área escolhida pelo aluno e, no espaço maker da escola, esse aluno desenvolve seus projetos individualmente ou em pequenos grupos. Projetos como programação de games, robótica, prototipagem com uso da impressora 3D, experimentos de ciências e elementos de engenharia estão sempre presentes e nos possibilitam acompanhar e avaliar de forma personalizada os alunos.

A realização dos projetos é acompanhada pelo formulário denominado “Plano de Gerenciamento para Investigações Individuais e em Pequenos Grupos”, Burns, D.E. (2014). Esse instrumento permite que a equipe pedagógica acompanhe os Projetos desenvolvidos, produtos e formatos pretendidos, recursos metodológicos, identificando assim todo o processo de construção do conhecimento, suas etapas alcançadas, dificuldades e possíveis intervenções. Esse instrumento permite também o controle de procedimentos, ajustes técnicos e de conduta dos alunos em relação grupo, cronograma e todo fluxo de atividades propostas.

Para avaliação do processo de aprendizagem durante as oficinas de tecnologia e demais ambientes de trabalho grupal, o instrumento avaliativo tem sido a Ficha de Acompanhamento das Unidades Microgenéticas Significativas – FAUMS, cujo autor é Gomes (2015). Esse é um instrumento que mesmo num primeiro momento sendo de avaliação de oficinas de robótica educacional para alunos com Altas Habilidades/Superdotados, vem se mostrando eficaz para demais atividades em grupo nas quais o aluno tem a demanda de construção, programação e testes práticos do seu constructo. Ainda sobre esse instrumento, é capaz de registrar através de descritores e individualmente, relações dos alunos com objetos/tarefas propostos para as atividades, relações intrapessoais e interpessoais dos alunos e o quanto de aprendizagem sistêmica que o conteúdo e construções concretas permitiram desenvolver.

RESULTADOS


A distribuição das áreas de interesses é só um dos resultados prévios que aparecem nas nossas pesquisas. O quadro abaixo demonstra esses dados e nos direciona para vários aspectos do planejamento pedagógico no CETAH.



Dados como evolução dos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, aspectos na melhora do relacionamento com o grupo, registro de produção criativa, evolução das áreas de interesse do aluno e descritores da competência produtiva, pessoal e cognitiva, serão apresentados como resultado dessa pesquisa no Congresso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Centro de Talentos e Altas Habilidades foi um ambiente criado para atender demandas dos alunos com Altas Habilidades/Superdotados que as escolas normalmente não conseguem atender. É um trabalho com forte viés em Tecnologia Educacional e uma pedagogia que tem buscado abordagens e filosofias modernas de ensino Modernas fortemente implantadas nos países desenvolvidos. Dessa forma, o conjunto de registros vem sendo capaz



de nos guiar não somente para o desejo e aptidões dos alunos, mas nas suas demandas para uma formação ampla que o faça refletir sobre aspectos sociais que na qualidade de aluno com Altas Habilidades precisa ser diferenciada.

REFERÊNCIAS

BURNS, D. E. **Altas Habilidades/Superdotação: manual para guiar o aluno desde a definição de um problema até o produto final.** 1.ed. Curitiba. Juruá, 2014

DELOU, C. M. C. **Identificação de superdotados: uma alternativa para a sistematização da observação de professores em sala de aula.** 1987 166 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

GOMES, M. R. **Uma proposta pedagógica para oficinas de robótica educacional orientada a alunos com Altas Habilidades/Superdotação.** 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Informática) Faculdade de Matemática. Unversidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

RENZULLI, J. S. **The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity.** In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (Eds.). *The triad reader.* Mansfield Center: Creative Learning, 1986. p. 2-19.

RENZULLI, J. S. **The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented.** Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1977.

STOHLMANN, M.; MOORE, T. J.; ROEHRIG, G. H. (2012) "Considerations for Teaching Integrated STEM Education," **Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER):** Vol. 2: Iss. 1, Article 4.

ZEMELMAN, H. Conhecimento social e conflito na América Latina. In: LEHER, R; SETUBAL, M.(Org.). **Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogos para uma nova práxis.** São Paulo: Cortez, 2005.



O ERRO COMO DISPARADOR DA APRENDIZAGEM CRIATIVA PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Patrícia Gonçalves (UFPR)

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi realizada fundamentada em estudos bibliográficos para a defesa de grau de Mestre em Filosofia¹ da Universidade Federal do Paraná em que houve a pesquisa teórica e em observações assistemáticas realizadas durante os atendimentos na sala de Atendimento Educacional Especializado para estudantes com altas habilidades/superdotação do município de Pinhais, região metropolitana de Curitiba, no corrente ano. Ao notar que diante do erro e da impossibilidade de solucionar um problema com base nos dados obtidos através dos conhecimentos já adquiridos os estudantes intuitivamente tentavam criar uma nova solução, percebemos que tal fenômeno se assemelha a teoria construída pelo filósofo francês Henri Bergson em que este afirma que nossa inteligência está fadada ao mecanismo dedutivo visando encontrar sempre os mesmos resultados associados as mesmas atitudes, sendo a intuição criadora a responsável pelo pensamento criativo que nos conduz a criação de algo original.

OBJETIVO GERAL

Compreender se há relação entre a definição de intuição criadora proposta por Henri Bergson e a atitude criativa de estudantes superdotados diante de um erro.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apresentar a definição de criação de novidade proposta por Henri Bergson;
- Descrever as atitudes dos estudantes superdotados diante de um erro, bem como sua construção de uma solução criativa;
- Relacionar a teoria do filósofo com as atitudes observadas nos estudantes superdotados para a criação de uma nova forma de solucionar um problema diante do erro.

¹ GONÇALVES, Patrícia. STOLTZ, Tânia. *A inteligência nas leituras de Henri Bergson e Jean Piaget*. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas, 2018.



METODOLOGIA

Revisão bibliográfica e observação assistemática: Realizaremos uma revisão na literatura do filósofo Henri Bergson, principalmente na obra *A Evolução Criadora*² em que este discorre sobre o poder de criação humano e realizaremos uma observação assistemática de um grupo de oito estudantes superdotados em atendimento especializado, a fim de observar suas estratégias de resolução de problemas, frente a seus erros.


DESENVOLVIMENTO

A necessidade de entender o erro como disparador da aprendizagem criadora em estudantes superdotados, surge de algumas observações em campo conectadas com a teoria do filósofo francês Henri Bergson, autor muito lido por Jean Piaget desde sua juventude³ e por outros pesquisadores acerca do desenvolvimento inteligente, para quem a atitude criadora se diferencia da atitude inteligente uma vez que para ele, o conceito de criação é definido como algo para além da inteligência. Para o filósofo, a inteligência pode ser superada rumo a uma intuição criadora, atribuindo a primeira a função de fabricar objetos e de relacionar conhecimentos passados às necessidades futuras através do mecanismo dedutivo e a segunda, a criação de algo original e criativo. Assim, antes de relacionar a filosofia de Bergson com as observações dos estudantes superdotados, é preciso esclarecer que no sentido de caracterizar a inteligência como um mecanismo gerido pela dedução e diferenciar a criação intuitiva da atitude fabricadora, o filósofo vai até os primórdios da história para comprovar sua teoria. Ele utiliza como recurso os estudos da antropologia, que destacam através dos rastros deixados pela humanidade ao longo da evolução, formas de como poderíamos calcular o tempo de existência de nossa espécie. Ele nos lembra que, com base nestes dados, remetemos a aparição do homem sobre a terra ao tempo em as primeiras armas e os primeiros utensílios foram fabricados. Assim, segundo ele, o ser humano definido cientificamente como *Homo sapiens*, talvez devesse se chamar *Homo faber*, por sua capacidade de fabricar utensílios e variar infinitamente suas fabricações garantindo sua sobrevivência. Ele afirma,

Se pudéssemos nos despojar de nosso orgulho, se, para definir nossa espécie, nos tivéssemos estritamente aquilo que a história e a pré-história nos apresentam como a característica constante do homem e da inteligência, talvez não disséssemos *Homo sapiens*, mas *Homo faber*. Tudo somado, a inteligência, considerada no que parece ser sua manobra original, é a faculdade de fabricar objetos artificiais, em particular


²BERGSON, H. *A evolução Criadora*; tradução Bento Prado Neto. – São Paulo: Martins Fontes, 2005.

³PIAGET, Jean. *Recherche*. Édition la concorde. Lausanne, 1918.



utensílios para fazer utensílios, e variar indefinidamente sua fabricação (BERGSON, 2006a, p.151).

Para o filósofo, a inteligência só poderia criar, quando evoluísse rumo à uma intuição criadora, unindo instinto e inteligência, uma vez que para ele, a criação de novidade é definida como um poder, uma possibilidade àqueles que, superando a inteligência, se inclinariam para a abertura do fluxo da vida em que além de compreendê-lo, é possível criar obras, conceitos e outros objetos que não estejam mais vinculados às necessidades mecânicas de nosso cotidiano (BERGSON, 2005). Ainda para ele, criar é construir algo novo fora do entendimento inteligente que repete o mesmo à espera dos mesmos resultados com necessidades reais definidas, e que por isso apenas reorganiza o já existente, o que nos leva a entender que criar para o filósofo é necessariamente acrescentar novidade. Dito de outro modo, para o estudioso, a criação não é uma escolha entre possíveis pré-estabelecidos como na ação inteligente, mas, é a criação do novo, do que não preexistia à sua realização com base não apenas na inteligência, mas em sua intuição que o leva a tomar decisões que culminam novidade. Essa dinâmica criadora pode ser observada tanto na história do universo, quanto na história humana, a partir da abertura para a criação de novidade com as impressionantes realizações no campo das ciências, das artes, da moral e da religião em que podemos observar que, descontentes com os padrões existentes para a época, alguns indivíduos começaram a criar obras e conceitos novos, apresentando uma nova forma de compreender o mundo, resolver um problema, ou repensar sua realidade com base não apenas em seus conhecimentos adquiridos através da inteligência, mas unindo conhecimento sistematizado e intuição criadora. É neste sentido, unindo a teoria de Bergson e observações empíricas, que passamos a analisar o processo de criação realizado pelos estudantes superdotados do município de Pinhais e seu processo de criação de novas resoluções de problemas frente a seus erros. Analisando as observações assistemáticas realizadas, notamos que muitas vezes os estudantes não souberam expressar com palavras o processo que os levou a criação do novo resultado ou da nova forma de resolver uma questão frente ao erro, mas, que de forma intuitiva o estudante criou uma nova maneira de obter um resultado positivo. Em uma dessas situações observadas, podemos citar nosso Atendimento Especializado na Oficina de robótica. Em uma de nossas atividades os estudantes tinham como objetivo a criação de um sistema de chamado



de socorro através do código Morse com luzes de LED, utilizando a estrutura do Arduino⁴, porém, os estudantes conheciam muito pouco sobre a programação deste sistema. Após dois atendimentos de 2 horas em que os estudantes assistiram a vários vídeos, leram mais a respeito e erraram todas as vezes em que tentaram reproduzir um sistema já conhecido, um dos estudantes criou um processo diferente dos já utilizados pelos outros colegas, com uma forma diferenciada de combinar os fios e a programação. O esquema deu certo! Estava pronto nosso sistema de pedido de socorro utilizando o código Morse. Quando inquerido a respeito do caminho percorrido para chegar a esta conclusão, o estudante afirmou que não sabia “como havia pensado”, mas que achou que do jeito que ele estava pensando daria certo. Em outra atividade realizada com os estudantes na Oficina de Astronáutica, os estudantes leram as regras de participação de um evento oficial, leram também a respeito da construção doméstica de foguetes e também assistiram a vários vídeos. Todavia, mesmo seguindo as recomendações, os estudantes não conseguiram fazer com que o foguete decolasse, errando em várias tentativas consecutivas, em que tentaram utilizar os procedimentos já existentes. Depois de várias semanas tentando estes procedimentos, mesmo sem ter os conhecimentos necessários a respeito de força gravitacional, pressão e densidade, necessários para a resolução científica de nosso problema, os estudantes decidiram intuitivamente criar novas estratégias até que o foguete decolasse ao longo de mais alguns encontros, atingindo a marca de 14 metros de distância. Neste sentido, analisando os resultados tanto da revisão bibliográfica quanto das observações assistemáticas, concluímos que seriam necessários outros estudos para que pudéssemos afirmar que o processo de intuição criadora defendido por Henri Bergson é o mesmo utilizado pelos estudantes superdotados diante de um erro, para criar uma nova forma de resolução de problemas. Contudo, podemos concluir que os resultados obtidos até este momento, se relacionam diretamente com a teoria do filósofo no que diz respeito a utilização de algo para além da inteligência para a criação de novidade. Logo, apesar das limitações desta pesquisa, que ainda será mais detalhadamente desenvolvida, podemos considerar que o erro pode ser considerado como um disparador para o desenvolvimento da intuição criadora de estudantes superdotados, se considerarmos seu potencial inteligente adicionado a sua intuição criadora para a elaboração de estratégias de resolução de problemas, frente a seus erros.

⁴ Arduino é uma plataforma de prototipagem eletrônica de hardware livre e de placa única, projetada com um microcontrolador Atmel AVR com suporte de entrada/saída embutido, uma linguagem de programação simples.



REFERÊNCIAS

BERGSON, H. **A evolução Criadora**; tradução Bento Prado Neto. – São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Essai sur les données immédiates de la conscience**. Presses universitaires de France, 1970.

_____. **Introdução à metafísica. In: O pensamento e o movente. Ensaio e conferências**. Tradução: Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

_____. **Introdução à Metafísica**. Tradução: Franklin Leopoldo e Silva. São Paulo, Martins Fontes: 2006b.

_____. **Mélanges**. Paris: PUF, 1972.

GONÇALVES, Patrícia. STOLTZ, Tânia. **A inteligência nas leituras de Henri Bergson e Jean Piaget**. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas, 2018.

PIAGET, Jean. **Recherche**. Édition la concorde. Lausanne, 1918.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar. **Metodologia de pesquisa**. 5 eds. Porto Alegre: Penso, 2013.



O TRABALHO DA PEDAGOGIA WALDORF NO ESTÍMULO DO POTENCIAL CRIADOR

Fernanda Hellen Ribeiro Piske (UFPR)¹

Tania Stoltz (UFPR)²

INTRODUÇÃO

O objetivo principal do Ensino Waldorf é educar para a liberdade, estimulando o desenvolvimento da imaginação, da fantasia e da criatividade de cada criança, promovendo amor pela aprendizagem, interesse por diversas áreas, e a curiosidade constante em realizar descobertas. O ensino Waldorf promove um ambiente estimulador para a criança desenvolver suas capacidades de forma geral, como também suas altas habilidades pela sua amplitude e reconhecimento do potencial criador, estando em consonância com as características da criança superdotada que é considerada muito curiosa, apresentando espírito investigativo. Além disso, suas dificuldades sociais e emocionais podem ser atendidas, pois este ensino favorece a interação com outras crianças e envolve seus sentimentos e suas emoções em variadas atividades artísticas, como: o desenho, a pintura, a música, o canto, modelagem com argila, o teatro, dentre outras atividades.


Steiner (1985, 1988, 2000) considera o cultivo da vontade e do desenvolvimento social e afetivo de suma importância para que exista uma educação adequada, pois somente a partir da afetividade é que se cria, se produz, se transforma. Neste caso, é importante que a equipe de professores mantenha um olhar sensível ao interagir com seus alunos, apresentando uma educação volitiva e emotiva.

Existe uma necessidade educacional que não está somente baseada no aspecto intelectual, mas no ser humano integral, que pensa, sente e deseja. Esta necessidade condiz aos sentimentos e emoções de cada sujeito. Marin (2007) destaca que as “dimensões não puramente intelectivas do humano, a necessidade de re-ligação entre razão e emotividade, imaginação e esteticidade é um fenômeno presente nos dias atuais”. (MARIN, 2007, p. 111).

Apesar de não ter se voltado aos procedimentos no ensino à criança com altas habilidades/superdotação (AH/SD), Steiner (1996, 2009, 2013, 2015) valoriza e ressalta a

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Especialista em Educação Especial e Inclusiva. E-mail: ferhellenrp@gmail.com

² Pós-doutora em Educação. Professora da pós-graduação da Universidade Federal do Paraná. E-mail: tania.stoltz795@gmail.com



importância da afetividade, das emoções e do sentimento durante a aprendizagem, assim também estudos da área das AH/SD apontam a relevância de um atendimento que possa suprir as necessidades socioemocionais da criança superdotada (HOLLINGWORTH, 1942; SILVERMAN, 1993; KANE e SILVERMAN, 2014; PETERSON, 2000; ALENCAR, 2014; PISKE, 2018; PISKE et al. 2017, entre outros). A sensibilidade é um aspecto essencial que dá sentido ao conhecimento. Schiller (2013) explica que o caminho para o desenvolvimento intelectual tem que ser aberto pelo coração. “O papel da afetividade, vinculado ao processo de educação e à cognição, está no embasamento e cultivo de valores de relação com o fenômeno da vida” (BACH JR, 2010, p. 279). Para além da averiguação empírica e lógica da ciência, está um ensino que une a afetividade com a racionalidade, pois ambas apresentam extrema importância para que haja uma educação com proposta de desenvolvimento integral da criança. Conforme Morin (2005, p. 121), “a vida humana necessita da verificação empírica, da correção lógica, do exercício racional da argumentação. Mas precisa ser nutrida de sensibilidade e de imaginário”. Quer dizer, não há desenvolvimento cognitivo eficiente se não for a partir de uma atitude afetiva, de um ensino que integre a emoção de aprender e realizar o que é apropriado pelos sentimentos. Os sentimentos se afloram pela estimulação no processo de invenção e criação de algo novo. Stoltz (2010) aponta a importância da estimulação da capacidade de criação espontânea culminando na “produção de um todo novo e significativo para o sujeito e a interação verbal retomando o que foi feito a partir da reflexão sobre a criação e a vida do sujeito” (STOLTZ, 2010, p. 177).

OBJETIVO DA PESQUISA

Esta pesquisa tem a finalidade de destacar a importância da pedagogia Waldorf como forma de atender as altas habilidades destas crianças.

METODOLOGIA

A metodologia é de estudo bibliográfico contando com autores nacionais e internacionais sobre a Pedagogia Waldorf e também sobre a área das altas habilidades/superdotação.



ANÁLISE DOS RESULTADOS

A criatividade é compreendida por Rudolf Steiner como parte da própria estrutura e função da consciência, possibilitando a capacidade de invenção, imaginação e criação para o desenvolvimento integral de cada pessoa. A Pedagogia Waldorf, criada por Steiner, alia ciência e arte como proposta para o desenvolvimento e ressalta a importância da afetividade que impulsiona e acompanha o processo de criação. A proposta de Steiner em enfatizar um ensino criativo por meio de práticas artísticas pode criar um ambiente estimulador de potencialidades e talentos possibilitando a crianças superdotadas desenvolver suas altas habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a Pedagogia Waldorf pode promover um ensino criativo com amplo conhecimento sobre a área de interesse das crianças superdotadas. Ressalta-se a importância da equipe docente estar preparada para exercer a posição de mediadora do processo de criação durante o ensino Waldorf e contribuir para que seus alunos desenvolvam autonomia e um espírito investigativo, reflexivo e crítico sobre a aprendizagem, levando-os ao amor pelo conhecimento e pelo mundo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. Ajustamento Emocional e Social do Superdotado: Fatores Correlatos. In PISKE, F. H. R.; MACHADO, J. M.; BAHIA, S. e STOLTZ. (Orgs.), **Altas habilidades/Superdotação (AH/SD): Criatividade e emoção.** (pp. 149-162). Curitiba, Juruá. 2014.


BACH JR, J. A filosofia de Rudolf Steiner e a crise do pensamento contemporâneo. **Educar em revista.** [online]. 2010, n.36, pp. 277-280. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a18n36.pdf>> Acesso em: 10/11/2010.

HOLLINGWORTH, L. **Children above 180 IQ: Origin and development.** New York: WorldBooks, 1942.

KANE, M. e SILVERMAN, L. K. Fostering Well-Being in Gifted Children: Preparing for an Uncertain Future. In: PISKE, F. H. R.; MACHADO M. J.; BAHIA, S. e STOLTZ T. (Orgs.). **Altas habilidades/Superdotação (AH/SD): Criatividade e emoção.** Curitiba, Juruá, 2014. p. 67-84.

MARIN, A. A. Ética, estética e educação ambiental. **Revista de Educação PUC-Campinas.** Campinas, n. 22, p. 109-118, junho, 2007.

MORIN, E. **O método 5: a humanidade da humanidade.** Porto Alegre: Sulina, 2005.



PETERSON, J. S. Preparing for college—beyond the “getting-in” part. **Gifted Child Today**, 23(2), 36-41. 2000.

PISKE, F. H. R. **Altas habilidades/superdotação (AH/SD) e criatividade na escola: o olhar de Vygotsky e de Steiner**. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 288 f. 2018.

PISKE, F. H. R., STOLTZ, T., GUÉRIOS, E.; CAMARGO, D.; VESTENA, C. L. B., FREITAS, S. P., BARBY, A. A. O. M. & JAMILLE, S. The Importance of Teacher Training for Development of Gifted Students’ Creativity: Contributions of Vygotsky. **Creative Education**, 2017, pp. 131-141. http://file.scirp.org/pdf/CE_2017012216394091.pdf

SCHILLER, F. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 2013.

SILVERMAN, L. K. Counseling needs and programs for the gifted. In: K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), **International handbook of research and development of giftedness and talent** (pp. 631-647). Oxford: Pergamon, 1993.

STEINER, R. **Verdade e Ciência**. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1985.

_____. **A arte da educação I: o estudo geral do homem**. São Paulo: Antroposófica, 1988.

_____. **A educação da criança: segundo a Ciência Espiritual**. 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 1996.

_____. **Filosofia da liberdade: fundamentos para uma filosofia moderna: resultados com base na observação pensante. Segundo método das ciências naturais**. São Paulo: Antroposófica, 2000.

_____. **Reconhecimento do ser humano e realização do ensino**. São Paulo: Antroposófica, 2009.

_____. **A arte de educar baseada na compreensão do ser humano**. São Paulo: Antroposófica, 2013.

_____. **Educação na puberdade. O ensino criativo**. São Paulo: Antroposófica, 2015.

STOLTZ, T. A constante criação de si mesmo a partir do outro. In: GUÉRIOS, E. e STOLTZ, T. (orgs.). **Educação e Alteridade**. São Carlos, Edufscar, 2010. p. 156-167.



AS BARREIRAS ATITUDINAIS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO E AS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

Raquel Lutterbach Ferreira Giannini (IRS/UFF)

INTRODUÇÃO


O público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008; BRASIL, 2009; BRASIL, 2011; BRASIL, 2013; BRASIL, 2015) vem sendo identificado, entre outras características, por suas diferenças em ritmos e estilos de aprendizagem (PESSANHA, 2015). Os alunos com altas habilidades ou superdotação (ALENCAR, 1986; PEREZ; FREITAS, 2011; SEESP, 2008) são “aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.” (BRASIL, 2009, Art. 3º, III).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) trouxe o conceito de altas habilidades/superdotação no contexto do público-alvo da Educação Especial, como sendo “estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008).

Avançando na política de atendimento educacional especializado na educação básica, foi publicado um novo conceito de alunos com altas habilidades/superdotação, que se refere a “aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.” (BRASIL, 2009, Art. 4º, III). Em 2011, foi publicado o Decreto Nº 7.611, (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Grandes são as questões apresentadas quando o assunto é as Altas Habilidades no espaço educacional e na maior parte dos casos o principal motivo é o não reconhecimento ou dificuldade em aceitar mesmo quando é reconhecido através de Parecer entregue na Instituição educacional.

Tal fato não é novidade e diversas pesquisas comprovam tais como: 67% dos estudantes superdotados (n= 432) que participaram de programas especializados em escolas



norte-americanas em 2006, informam terem sido alvo de bullying durante a vida acadêmica entre a pré-escola e a 8ª série. (PETERSON; RAY, 2006). Borba (2015) revelou que alunos com altas habilidades ou superdotação são excluídos na escola devido a invisibilidade que nega os talentos decorrentes de potencialidades demonstradas e que facilmente os colocariam em situação de destaque em relação aos demais alunos. Se assim fosse, talvez o ambiente escolar favorecesse a identificação e o encaminhamento aos programas de iniciação científica ou institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

A realidade desses alunos que se verifica é de uma intensa dificuldade da sociedade em incluir esse perfil com características tão diferentes nas suas práticas e ações cotidianas, uma inclusão sem rótulos ou diagnóstico de um desenvolvimento doente. É preciso conhecer as características dessas crianças para entender seus gostos, suas emoções, seus hábitos e interesses peculiares para ajuda-las em seu desenvolvimento sadio (MANNING, 2006).


Uma das questões mais críticas encontradas quando o tema é altas habilidades/superdotação é a das inteligências interpessoais e intrapessoais (GARDNER, 1983), que são ainda pouco trabalhadas e compreendidas. No entanto tais questões são intensamente sofridas para todos os envolvidos que vivenciam em seu cotidiano situações de dificuldades nas relações sociais.

Para trabalhar as competências interpessoais e intrapessoais, temos como campo de estudo o desenvolvimento das habilidades socioemocionais (NEIHART, 2002).

O presente estudo tem como cenário o ambiente escolar e como enredo a forma com que os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação estabelecem e experimentam as relações interpessoais. Relações que muitas vezes ocorrem de forma violenta denominada bullying. E de acordo com diversos especialistas trabalhar as altas habilidades e a superdotação é trabalhar com os maiores recursos de uma nação (RENZULLI, 1979; ANTIPOFF apud CAMPOS, 2002) neste sentido se dá a importância do trabalho com as questões socioemocionais próprias das características do perfil dos superdotados.

MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa teve como objetivo escutar esses educandos com AH/SD sobre como vivenciam o bullying, identificar as relações interpessoais dentre eles, trabalhar as questões socioemocionais e criar uma ferramenta para combater o Bullying Escolar. Para isso, a escolha de trabalhar com Grupos Operativos foi a forma encontrada mais adequada para



investigação “no fenômeno universal da interação, de onde surge o reconhecimento de si e do outro, em um diálogo e intercâmbio permanente, que segue uma trajetória em espiral. ” (PICHON-RIVIÉRE, 1998).

O contexto da realização da pesquisa foi no espaço da Escola de Inclusão, no Campus do Gragoatá, na UFF, através do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação (PAAAHSD), que tem como objetivo “diagnóstico, orientação a família e a escola, atendimento educacional especializado, aceleração de estudos, formação docente e pesquisa” (DELOU *et al.*, 2012). Foi formado o grupo operativo com crianças do ensino fundamental I que pudessem dispor de tempo, para durante 3 meses, estarem presentes semanalmente, após o período escolar, onde grupo composto por 9 participantes selecionados por apresentar certas características em comum que estão associadas ao tópico que está sendo pesquisado teve sua duração semanal de uma hora e meia.


RESULTADOS

Atividades de pequenos grupos foram usadas para reforçar o conceito "em grupo" e "fora do grupo", ou como as pessoas se segregam em semelhanças e diferenças percebidas. Os alunos redigiram um compromisso para orientar seu comportamento em prol da conscientização global e de fazer a diferença (SISK, 2008).

Ao final dos encontros, os debates acerca do bullying passaram a ter como objetivo a forma pela qual ajudariam os outros tantos colegas que estão passando pela mesma situação. As ideias foram, desde acolher e conversar com ambas as partes como mediadores de conflito, a construir cartazes e levar informação. Como em todo grupo dinâmico, também teve a fala de que esses esforços de nada adiantariam se todos não mudassem e, que continuaria existindo bullying apesar das tentativas de transformação.

ANALISE DOS RESULTADOS

A violência afeta de modo significativo o ambiente escolar, pois a deterioração das relações prejudica a qualidade das aulas e o desempenho acadêmico dos alunos, causa adoecimento emocional, insegurança, ansiedade, depressão entre diversos outros sintomas, e se não houver um trabalho efetivo para atender as partes envolvidas, pode trazer prejuízos maiores como abrir quadros graves de transtornos psíquicos e/ou comportamentais que, muitas vezes, trazem prejuízos irreversíveis, como suicídio.



Logo, o entendimento entre estudiosos acerca das altas habilidades/superdotação É de que a realização do potencial de forma mais ampla e elevada está interligada ao estado psicológico que se encontra o indivíduo, no qual entende-se ser necessário o desenvolvimento sadio das habilidades sociais e emocionais como base determinante para a formação do autoconceito positivo, gerando assim o alto desempenho.

Com objetivo principal de análise das relações interpessoais, ficou evidente algumas das razões que levam aos episódios de Bullying entre alunos com Altas Habilidades ou Superdotação. Conhecer o nível de entendimento sobre ambos os temas, por parte desses alunos, e escutar através dos relatos no grupo operativo como é a dinâmica dentro do ambiente escolar, reafirmam a fundamentação teórica presente neste trabalho. Através dos questionários, uma preocupação foi criar caminhos que pudessem evidenciar a existência de casos de bullying associados com as Altas Habilidades/Superdotação, assim como também, evidenciar exemplos de momentos críticos em que houve falha da instituição e outros em que houve sucesso.


CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que o estudo se torna relevante por contribuir, no sentido de esclarecer algumas características relacionadas às Altas Habilidades/ Superdotação, no que se refere a questão emocional e a Saúde Mental destes indivíduos na fase escolar. Nesse sentido, observa-se que, de forma geral, ainda hoje, há vários profissionais da Educação e da Saúde que desconhecem estudos científicos e ignoram possíveis questões relacionadas a existência de estudantes brasileiros com altas habilidades/superdotação.

É necessário conhecer as características e os interesses desses indivíduos e entender que a questão não é meramente “necessidade de atenção ou admiração”, mas que desejam ser reconhecidos em suas potencialidades e talentos, serem compreendidos na sua singularidade, levados a sério, escutados, pois na maior parte do tempo são excluídos e retaliados.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. de. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Ideias Errôneas. Fleith, Denise de Souza (org) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 1: orientação a professores / organização: Denise de Souza Fleith. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.



ALENCAR, E. M. L. S. de- **Características sócio-emocionais do superdotado.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, maio/ago. 2007

_____. **Psicologia e educação do superdotado.** São Paulo: EPU. 1986.

ALENCAR, E. S. & FLEITH, D. **Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento.** São Paulo: EPU, 2001.

ALONSO, J. A.; RENZULLI, J. S. y BENITO, Y. **Manual Internacional de Superdotados.** Madrid, EOS, 427 pp., 2003.

BRASIL. Estatuto da Criança e Adolescente. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.** Brasília, 1990. Disponível no site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 01 de jun. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares.** Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: 1996; 2013; 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso 07 set. 2015.

_____. **Declaração de Salamanca.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso 07 set. 2015.

_____. **Resolução Nº. 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2009.

_____. Casa Civil da Presidência Da República. **Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso 07 set. 2015.

_____. **Lei Nº 13.185, de 6 de Novembro De 2015.** Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying).

BRITO, L. M. T. de. **Bullying e cultura de paz no avento da nova ordem econômica.-** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

CAMPOS, R. H. de F. (Org.). **Helena Antipoff.** Textos escolhidos. Casa do Psicólogo. SP 2002


Center for Psychology in Schools and Education. **Top 20 Principles from Psychology for PREK-12 Creative, Talented, and Gifted Students Teaching and Learning.** American Psychological Association. 2017

COSTA, J. F. **Violência e Psicanálise.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984

COLL, C. S. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Psicologia e currículo.** São Paulo: Ática, 1997.

COLL, C. et al. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva.** Vol. 1 Porto Alegre: Artes Médicas, 1995a.



_____. **Desenvolvimento psicológico e educação:** necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Vol. 3 Porto Alegre: Artes Médicas, 1995b.

_____. **Desenvolvimento psicológico e educação:** psicologia da educação. Vol. 2. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996a.

_____. **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1996b.

_____. **Psicologia da Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Psicologia do Ensino.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Aprender Conteúdos e Desenvolver Capacidades.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2004

CHRISTAKIS, N.; FOWLER, J. **Connected:** The Surprising Power of Our Social Networks. Editor's Choice, New York Times Book Review. 2011.

DALOSTO, M. de M.; ALENCAR, E. S. **Pesquisas sobre o bullying.** Capítulo 2.5 - Os Superdotados e o Bullying. 1.ed.-Curitiba: Appris, 2016. P.43-52

_____. Manifestações e prevalência de bullying entre alunos com altas habilidades/superdotação. **Rev. Bras. Educ. Espec.** Marília, v. 19, n. 3, p. 363-378, Sept. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000300005&lng=en&nrm=iso>. Access on 12 July 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S141365382013000300005>.

DELOU, C. M. C.; Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação:** volume 1: orientação a professores / organização: Denise de Souza Fleith. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 80 p.: il. color.

DELOU, C. M. C. O Papel da Família no Desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação** Volume 3: O Aluno e a Família Organização: Denise de Souza Fleith Brasília, DF 2007 MEC


DELOU, C. M. C. Inteligência. In: MAIA, Heber. (Org.). **Neurociências e Desenvolvimento Cognitivo** - Coleção Neuroeducação. 1ªed., Rio de Janeiro: WAK Editora, 2011, v. 02, p. 95-106.

DELOU, C. M. C. Altas Habilidades. In: Heber Maia. (Org.). **Necessidades Educacionais Especias** - Coleção Neuroeducação. 1ªed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2011, v. 03, p. 63-75.

DELOU, C. M. C.. Estratégias para a Inclusão de Crianças com Altas Habilidades/Superdotação. In: Heber Maia. (Org.). **Neuroeducação e Ações Pedagógicas** - Coleção Neuroeducação. 01ed. Rio de Janeiro: WAK, 2011, v. 04, p. 89-101.

DELOU, C. M. C.; MACHADO, S.; GUIMARÃES, I. M.; MARINHO, L. ; BRAZ, R. M. M.; VASCONCELOS, K.; RODRIGUES, C. R.; CASTRO, H. C. School of Inclusion: The contribution of a Federal University to the Inclusive Education. **Advances in Education**, v. 1, p. 04-10, 2012.

DOLTO, F. **As etapas decisivas da Infância.** Martins Fontes. SP. 1999.



_____. **A imagem incosciente do corpo.** Trad. Noemi Moritz e Marise Levy. 2ed. São Paulo: Perspectiva, 2004

_____. **Psicanálise e Pediatria.** As grandes noções de Psicanálise. Dezesseis observações de crianças. Trad. Alvaro Cabral 4ªed. Ed Guanabara. 1971

FANTE, C. **Brincadeiras perversas.** Viver Mente e Cérebro, Ano XV, v. 181, p. 74-79, 2008.

_____. **Fenômeno bullying:** como previnira violência nas escolas e educar para paz. 2. Ed. ver. Ampl. Campinas, São Paulo: Verus Editora, 2005.

FERNANDES, E. et al. **Bullying:** Conhecer para Prevenir. Millenium, n. 49, p. 77-89, 2016.

FREITAS, F. A. C. de. Comentário sobre a lei “antibullying” lei no 13.185, de 06 de novembro de 2015 uma tentativa de solução. **"Psiquiatry online Brazil"** Fevereiro de 2016 - Vol.21 - Nº 2 /www.polbr.med.br.

FERRARO, A. R. Diagnóstico da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, nº 12, Set/Out/Nov/Dez, 1999. pp. 22-47.

GAGNÉ, F. Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. **Gifted Child Quarterly**, 29 (3), 103-112, 1985.

MANNING, S. Recognizing Gifted Students: A Practical Guide for Teachers. **Kappa Delta Pi Record.** Winter 2006

NEIHART, M. et al. **The social and emotional development of gifted children:** What do we know?. Sourcebooks, Inc., 2002.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal.** São Paulo: Martins Fontes. 2000a. (Original publicado em 1983).

PICHON-RIVIÈRE, E. **Teoria do vínculo.** São Paulo: Martins Fontes. 2000b. (Original publicado em 1982).

PLAN BRASIL. **Pesquisa: Bullying escolar no Brasil: Relatório Final.** Brasil. 2010. Disponível em <<http://www.promenino.org.br/Portals/0/pesquisabullying.pdf>> Acesso on 12 July 2015.

RENZULLI, J. S. **Escolas para o desenvolvimento de talentos:** um plano prático para a melhoria da escola total. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1994.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **O modelo de enriquecimento schoolwide:** Um plano global para a excelência educacional. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1985.



ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DA IDENTIFICAÇÃO À CONFIRMAÇÃO

Victor Alexandre Barreto da Cunha¹

Aletéia Cristina Bergamin²

Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins Peixoto³

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini⁴

INTRODUÇÃO

A escola inclusiva se desdobra na promoção de condições necessárias de desenvolvimento pleno de todos os seus alunos e para esse fim, inclui professores e funcionários nessa dinâmica. Em relação aos alunos que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, com seção específica na Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN 9394/96), muitos são os obstáculos a serem superados, considerando as especificidades de cada um e os recursos, formação e particularidades que demandam. A partir dessa consideração, a reflexão é se a escola atual caminha na perspectiva inclusiva e realmente atende todos com equidade.

Na história, principalmente com a ênfase da psicologia nos estudos de desempenho intelectual, houve um aumento significativo de estudiosos na área de altas habilidades/superdotação. Atualmente, destaca-se Joseph Renzulli, psicólogo norte americano, teórico da Teoria dos Três Anéis que consiste em descrever o comportamento superdotado (RENZULLI; REIS, 1997; RENZULLI, 2014). Essa teoria define a manifestação desse comportamento por meio da interação entre habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e a criatividade, além disso, seus estudos ressaltam a importância do ambiente para o desenvolvimento dos potenciais.


Na prática, permeia sobre o tema a influência mitológica de alunos no contexto escolar, gerando uma distorção e muitas vezes, distanciamento de identificação desse fenômeno, passando por despercebidos diante daquele que seria um profissional mais

¹Psicólogo, Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru-SP. Email: victorpsico.vc@gmail.com

²Pedagoga, Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru-SP. Email: aleteiaberg@gmail.com

³Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru-SP. Email: mbiacamposdelara@gmail.com

⁴Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e Vice-Diretora da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru-SP. Email: vera.capellini@unesp.br



indicado a perceber e fornecer condições de enriquecimento a quem apresenta habilidades superiores (WINNER, 1998; ANTIPOFF; CAMPOS, 2010).

Se nas últimas décadas houve a conquista de direitos para o aluno com altas habilidades/superdotação, na prática, além da presença dos mitos, temos outros obstáculos como a lacuna na formação docente para identificar esse Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) que forma um grupo bastante heterogêneo (VIRGOLIM, 2014). Dessa forma, o papel do professor torna-se mais difícil, porém quando há a formação sobre esse fenômeno, consequentemente há mais segurança na avaliação pedagógica.

Conhecer as possíveis características desses alunos pode facilitar o papel do professor para na identificação. Algumas delas são: facilidade de aprendizagem, curiosidade, alto grau de energia, persistência em tarefas de seu interesse, motivação, vocabulário avançado para a faixa etária, senso de humor, precocidade na leitura, interesses variados e diferenciados de seus pares, preferência por amigos mais velhos ou mais novos, preferência por trabalhar sozinho, perfeccionismo, autonomia, e assincronismo (CUPERTINO; ARANTES, 2012; PEREZ; FREITAS, 2016).


Dentro desse contexto, uma professora de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental buscou aprofundar-se nessa temática e aplicou alguns instrumentos para a avaliação pedagógica. Ao constatar que um dos seus alunos apresentou alguns indicadores de altas habilidades/superdotação, realizou a parceria com psicólogos para ofertar uma avaliação multimodal a essa criança e verificar se sua suspeita teria confirmação.

OBJETIVO

O presente trabalho relata um processo de avaliação pedagógica e psicológica para confirmação de indicadores de altas habilidades/superdotação de um aluno dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

METODOLOGIA

Nessa pesquisa, os participantes foram alunos de uma classe dos Anos Iniciais de uma escola pública do interior paulista, sendo que um deles teve uma avaliação multimodal, além da professora da classe e dois psicólogos do Centro de Psicologia Aplicada (CPA) da Universidade Estadual Paulista. Para aplicação dos instrumentos, os pesquisadores adotaram os procedimentos éticos recomendados pela Resolução CONEP 466/2012. A pesquisa foi



realizada em dois locais, na escola e no Centro de Psicologia Aplicada (CPA) no campus da universidade.

Na avaliação pedagógica em sala, a professora utilizou: diário de campo para registro das observações realizadas no cotidiano escolar, Teste de Desempenho Escolar - TDE (STEIN, 1994), Questionário para identificação de indicadores de AH/SD – Autoneomeação (FREITAS; PEREZ, 2016) para alunos dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano), Questionário de Nomeação por Pares – QSNQ - (RENZULLI; REIS, 1997) e a Ficha de itens para observação em sala de aula (GUENTHER, 2000). Esses instrumentos foram aplicados no horário regular de aula.


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

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os instrumentos utilizados foram analisados de acordo com recomendações específicas de cada teste e comparados a dados normativos, de acordo com seus manuais de aplicação e correção. Na “Ficha de itens para observação em sala de aula”, o resultado apontou a indicação de três alunos, corroborando os dados da literatura, que afirmam que 3% a 5% das pessoas possuem altas habilidades/superdotação (MARLAND, 1971). Um aluno apresentou capacidade e inteligência geral, talento verbal, capacidade de pensamento abstrato científico-matemático e criatividade acentuada e/ou talento artístico, outro demonstrou capacidade e inteligência geral e uma aluna se destacou em talento psicossocial.

No instrumento “Nomeação por pares”, o aluno que se destacou mais no instrumento anterior, foi indicado como o melhor aluno da classe, e ainda apontado por alguns como aquele com ideias mais criativas, destaque na matemática e nos esportes. No TDE, o mesmo aluno apresentou desempenho médio na escrita e superior em aritmética e leitura, garantindo na soma, a classificação geral como superior.

Na observação do cotidiano escolar, também apresentou características de pessoas



com altas habilidades/superdotação e partindo dessa constatação, a professora buscou a parceria com psicólogos do Projeto Extensionista⁵ que tem como objetivo avaliar alunos encaminhados com indicativos de altas habilidades/superdotação e aconselhamento de pais e equipe Escolar, com avaliação multimodal, ou seja, a aplicação de diferentes instrumentos.

No WISC-IV, o aluno apresentou desempenho global muito superior (QIt=140), obtendo melhor desempenho na compreensão verbal (ICV 146). O teste das Matrizes Progressivas Coloridas (RAVEN), ele obteve 100% de acertos, sendo classificado como “intelectualmente superior”.

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

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


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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na avaliação pedagógica, o aluno demonstrou indicadores de altas habilidades/superdotação com desempenho acima da média em várias áreas. Os resultados da avaliação psicológica corroboraram com identificação feita pela professora, pois apontaram as habilidades superiores nos testes de inteligência. De acordo com os dados obtidos sobre o aluno, foi possível constatar que o estudante demonstra criatividade na resolução de diferentes situações do cotidiano, na invenção de figuras tridimensionais e jogos. Outra característica a destacar é o envolvimento com a tarefa quando é algo do seu interesse. Quanto à sociabilidade, verificou-se comportamentos adequados no ambiente escolar, assertividade e pró-atividade.

Dessa forma, pode-se notar a congruência dos instrumentos pedagógicos utilizados em

⁵ “Identificação de Estudantes com Habilidades Superiores e Aconselhamento de Pais e Equipe Escolar”.



relação aos instrumentos utilizados para o mesmo fim por profissionais da psicologia, pois os indicadores apontados pela professora foram salientados na avaliação psicológica. O estudo ainda aponta para a importância do professor na identificação de estudantes com habilidades superiores e, quando tem maior conhecimento sobre essa temática, sente-se mais seguro.

REFERÊNCIAS

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

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

CUPERTINO, C. (Org.) ; ARANTES, D. (Org.) . **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. 2. ed. São Paulo: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, 2012. v. 1. 87p .

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

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

MARLAND, S. P. **Education of the gifted and talented**. Report to Congress. Washington, DC: Documento oficial, 1971.

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. **EMA-EF - Escala de Motivação Para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental - (EMA-EF)**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2014.

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

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

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

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

Resolução CONEP 466/2012

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

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



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

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



ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: REFLEXÕES ACERCA DA DUPLA-EXCEPCIONALIDADE

**Dalvana dos Santos Meira¹
Carla Luciane Blum Vestena²**

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como principal objetivo compreender a dupla excepcionalidade e as possíveis relações com a altas habilidades/superdotação, para tanto, buscou-se analisar os seus aspectos relacionais por meio da metodologia bibliográfica, com sustentação na abordagem qualitativa, utilizando-se de livros, artigos e revistas que abordem a temática (TRIVIÑOS, 1987). O interesse pela pesquisa surgiu diante das indagações frente ao acompanhamento de um atendimento clínico e justifica-se por se tratar de uma área temática que apresenta escassez de estudos e assim torna-se significativa no estímulo para novas pesquisas, sendo pertinente para a sociedade científica e em geral.


Observando estes fatores, torna-se indispensável o entendimento acerca da dupla excepcionalidade e altas habilidades/superdotação, visto que, são campos complexos os quais demandam atenção. Neste sentido, se faz pertinente a conceitualização acerca da temática, considerando ainda que a presença destes fatores faz parte da realidade tanto do meio educacional como social.

Sendo assim, partimos da definição de Alves e Nakano (2015, p. 347), os quais consideram que:

A dupla-excepcionalidade pode ser definida como a presença de alta performance, talento, habilidade ou potência, ocorrendo em conjunto com uma desordem psíquica, educacional, sensorial e física. Envolve, também, a ideia de que pessoas que demonstravam capacidades superiores em uma ou mais áreas poderiam apresentar ao mesmo tempo deficiências ou condições incompatíveis com essas características. Como exemplo, na área cognitiva,

¹Graduada em Psicologia (Faculdade Campo Real). Graduada em Pedagogia Docência e Gestão Educacional (UNICENTRO). Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNYLEYA). Mestranda em Educação na linha de Educação, Cultura e Diversidade (PPGE/UNICENTRO). Integrante do Projeto de Extensão - Prevenção à saúde mental na universidade e inclusão social (UNICENTRO), Bolsista pelo Programa Patronato/UNICENTRO - USF como profissional recém formada em Pedagogia, e-mail: psidalvanameira@hotmail.com

²Doutora em Educação pela Universidade Paulista de São Paulo (UNESP, Marília-SP), Docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associado do GT de Psicologia da Educação. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). E-mail: clbvestena@gmail.com



pode-se citar casos e que crianças possuem Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) juntamente com transtornos do neurodesenvolvimento, como a síndrome de Asperger.

Diante do exposto, ficam evidentes as possibilidades da AH/SD, estar associada a outras condições, indicando a dupla excepcionalidade, e devido a diversidade destas, (VILARINHO-REZENDE, et. al, 2016) apontam para as dificuldades da identificação e diagnóstico destes indivíduos, ressaltando a relevância da atenção quanto aos fatores que direcionam a ambiguidade das características.


No campo da AH/SD, é indispensável fazer referência a importância do diagnóstico assertivo, para que assim sejam valorizadas as práticas de potencialização das habilidades. Para Alves e Nakano (2015) uma das principais dificuldades encontradas neste processo se atribui ao senso comum de que estes indivíduos sempre terão elevado desempenho escolar/acadêmico, fato que vem sendo desmistificada por meio de pesquisas científicas.

Os mesmos indicam, além deste fator, a abordagem da dupla condição como recente no Brasil, reconhecendo que os avanços da literatura estão à frente dos estudos empíricos e dos resultados clínicos, sendo que até o momento é inexistente a explicação por meios teóricos plausíveis, embora pesquisas tenham começado a ser desenvolvidas demonstrando a relevância e interesse, ainda há muito a ser explorado. Além disso podem contribuir socialmente e auxiliar no atendimento educacional especializado (ALVES e NAKANO, 2015).

Já Guimarães e Alencar (2012) consideram que as investigações a respeito da dupla excepcionalidade se encontram em estágio muito inicial e atribuem a isso a carência de estudos desta temática. Compartilhando da mesma ideia, que estudos empíricos podem contribuir para desmistificar as concepções equivocadas envolvidas da superdotação, dentre elas, enfatizamos aqui a falsa ideia de que, estes não apresentam dificuldades de aprendizagem.

Assim, se faz pertinente compreender que o superdotado pode ser um excelente aluno ou não, isso se agrega a dificuldade de alguns em seguir regras e as diversas especificidades individuais. É essencial reconhecer que estes precisam de apoio pedagógico diferenciado para que se desenvolvam de forma positiva, assegurando o seu potencial. Logo, não se pode confundir superdotação com genialidade (HAKIM, 2016).

No Brasil, superdotação é ainda vista como um fenômeno raro e prova disso



é o espanto e curiosidade diante de uma criança ou adolescente que tenha sido diagnosticado como superdotado. Observa-se que muitas são as ideias errôneas a seu respeito presentes no pensamento popular. Ignorância, preconceito e tradição mantêm viva uma série de ideias que interferem e dificultam uma educação que promova um melhor desenvolvimento do aluno com altas habilidades (ALENCAR, 2007, p. 15).


Estes são fatores que tornam o diagnóstico ainda mais complexo, enaltecendo a necessidade do trabalho interdisciplinar, o qual tem como papel principal a união dos campos dos saberes com finalidade de intervenção. Entende-se que devido a carência de esclarecimento envolta, o processo de identificação desta dupla condição, resulta em diagnósticos imprecisos e assim podem causar danos aos indivíduos avaliados, uma vez que, oculta uma informação essencial para o desenvolvimento de práticas favoráveis (GUIMARÃES e OUROFINO, 2007). Vilarinho-Rezende et. al (2016), recomendam o trabalho multidisciplinar com participação de diversos profissionais que possam contribuir, dentre eles, sugere que psicoterapeutas, educadores, terapeutas de psicomotricidade, neuropsicólogos, que compreendam as necessidades do indivíduo.

Visto a importância do diagnóstico, assinalamos a formação dos profissionais atuantes junto ao acompanhamento destes indivíduos como fundamental, reconhecendo que, muitos destes profissionais não estão familiarizados e/ou preparados para realizarem tais identificações, chamando a atenção para esta confusão diagnóstica devido à dificuldade de entendimento, quanto as características e comportamentos destes (OUROFINO e FLEITH, 2005). Pode-se relacionar a estas lacunas, tanto a formação inicial como a formação continuada ou até mesmo as ausências do aperfeiçoamento, bem como os desafios e fragilidade na formação docente e políticas públicas de auxílio ao atendimento (LOPES et. al, 2014).

Estes profissionais devem considerar em suas avaliações, a possibilidade da coexistência da dupla condição, para isso, se faz necessário analisar aspectos do desenvolvimento, como complemento da aplicação de testes, acompanhamento e avaliações dos profissionais atuantes no caso, dados familiares e escolares (GUIMARÃES e ALENCAR, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados obtidos por meio desta pesquisa, observou-se que a temática abordada possui escassez de publicações no Brasil. Este fator dificulta, porém, não impede o desenvolvimento de novas pesquisas, sendo assim, emergem outros



questionamentos frente aos fatores que envolvem esta falta, como lacunas na formação profissional e carência de diagnósticos da dupla-excepcionalidade, o qual atribui-se parcialmente ao recente surgimento e preocupações acerca desta condição, dentre outros.

Diante do exposto se faz pertinente a discussão dos aspectos entre a altas habilidades/superdotação e a dupla excepcionalidade, tanto no ambiente clínico como educacional, observando que, dentro desta condição podem também estar associados outros transtornos, neste sentido, é necessário reconhecer que estas podem se fazer presentes de modo associado em um único indivíduo.

As limitações explícitas neste estudo, evidenciam ainda a necessidade do desenvolvimento de pesquisas que contribuam para o esclarecimento e aprofundamento desta temática. Considerando os fatores expostos, este torna-se relevante frente as reflexões aqui realizadas e estimula estudos subsequentes.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In: FLEITH, D. S. (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Orientação a professores. v. 1, p. 16-23, 2007.

ALVES, R. J. R.; NAKANO, T. C. A dupla-excepcionalidade: relações entre altas habilidades/superdotação com a síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, Vol.32. n.99, pp. 346-360, 2015.

GUIMARAES, T. G.; ALENCAR, E. M. L. S. Dupla excepcionalidade superdotação e transtorno de Asperger: contribuições teóricas. **Revista AMAzônica**, v. 10, pp. 95-108, 2012.


HAKIM, C. **Superdotação e dupla excepcionalidade**: contribuições da neurociência, psicologia, pedagogia e direito aplicado ao tema. Curitiba: Juruá, 2016.

LOPES, J. F.; LENHARO, N. R. e CAPELLINI, V. L. M. F. Formação docente sobre Altas Habilidade / Superdotação e a construção da escola inclusiva. In: Interciência & Sociedade. V. 3, n. 2, p. 40-48, 2014.

OUROFINO, V. T. A. T.; FLEITH, D. S. Um estudo comparativo sobre a dupla personalidade superdotação/hiperatividade. **Aval. psicol.** Vol.4, n.2, pp. 165-182, 2005.

OUROFINO, V. T. A. T.; GUIMARÃES T. G. Características Intelectuais, emocionais e sociais do aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Orientação a professores. v. 1, p. 41-51, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.



VILARINHO-REZENDE, D.; FLEITH, D.S.; ALENCAR, E.M.L.S. Desafios no diagnóstico de dupla excepcionalidade: um estudo de caso. **Revista de Psicologia**, vol.34, n.1, pp.61-84, 2016.



A CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES EMOCIONAIS E AFETIVAS NO CETAH - NITERÓI - RJ

Mônica Dreux¹

Juliana Antunes Pessanha²

INTRODUÇÃO

Os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação “apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora” (BRASIL, 1994).


Muito se tem avançado nos estudos técnicos e teóricos sobre as Altas Habilidades ou Superdotação, mas ainda direcionados prioritariamente para a área cognitiva. Em menor escala, encontramos uma literatura que abarque a dimensão socioemocional do Superdotado (ALENCAR, 2007). Temos muitos impasses e quanto mais compartilhamos questões, estudos e pesquisas, mais avançamos na distribuição de um saber que se torna hoje primordial. Nesses escritos vamos nos ater a um dos fios dessa trama de conhecimento urgente e importante, que se trata do **universorelacional**.

Um exame dos anais de distintas conferências do Conselho Mundial para o Superdotado e Talento apontou, por exemplo, que um percentual muito reduzido dos resumos incluídos focalizaram questões relativas à auto-estima, subrendimento, problemas emocionais, como perfeccionismo e isolamento, educação afetiva, desenvolvimento assíncrono, entre outros tópicos relativos ou interligados à dimensão socioemocional. Na 13ª Conferência desse Conselho, realizada em Istambul em 1999, apenas 6% dos 127 trabalhos apresentados referiam-se a aspectos socioemocionais da superdotação (ALENCAR, 2007, p. 372).

A escrita desse texto se motiva por um trabalho que vem sendo realizado num Centro de Enriquecimento, em horário de contraturno escolar, uma vez por semana, com duração de três horas. Esse atendimento iniciou em setembro de 2017, em virtude do não atendimento de forma adequada na rede escolar privada na cidade de Niterói – RJ, criado por um grupo de pesquisadores. Este espaço de acolhimento dos Talentos e Altas habilidades, que ainda são negligenciados pela escola, foi denominado Centro de Enriquecimento de Talentos e Altas

¹ Escola Solange Dreux - monicadreux@gmail.com.

²IOC-Fiocruz/RJ - julypessanha84@gmail.com




Habilidades (CETAH). Dentre os projetos individuais e coletivos desenvolvidos, um fio permeia o trabalho – *o da construção das relações emocionais e afetivas*.

A clientela que chega vai trazendo suas histórias marcadas por diferentes trajetórias. Estão ávidos de saberes, curiosidades, conexões, mas submetidos aos programas escolares marcados pela repetição e enquadramento dos saberes. Por vezes, se tornam desmotivados, tristes, isolados e incomodados. Um cenário difícil, pois a escola ainda é despreparada para aqueles que demandam outros modos de aprender e esses alunos insistem em desestabilizar uma seriação regular e contínua. Estes alunos acabam incomodando, atrapalhando, pois trazem para escola reflexões sobre os modos de condução do aprendizado e de inserção das diferenças. Como vemos em Alencar (2007), “muitos dos problemas que se observam entre alunos que se destacam por um potencial superior têm a ver com o desestímulo e frustração sentida por eles diante de um programa acadêmico que prima pela repetição e monotonia e por um clima psicológico em sala de aula pouco favorável à expressão do potencial superior.” (p. 374).

Nessa desarrumação, muitas vezes os prejuízos relacionais e emocionais se fazem nos alunos. Constroem uma trajetória marcada por exclusões, pois reivindicam relações de saber que não atendem as padronizações. Essas relações necessitam ser construídas, entre aluno e professor, que desacomodam os seus lugares, para dar passagem a um modo de aprender que vai se construindo junto.

A escola no formato que hoje se apresenta com suas diferentes metodologias, prima pela regulação dos saberes, com linhas teóricas de desenvolvimento que se baseiam na padronização da faixa etária/ série, com etapas a serem cumpridas para atingir metas já determinadas. Os professores formados, em sua maioria, como detentores do saber oferecidos aos alunos. Mas hoje, os alunos que destoam e que distorcem a lógica vigente, estão cada vez mais presentes, urgindo para que a escola se reinvente. Os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação são questionadores, curiosos, querem saber mais, buscam perfeição, são hipersensíveis e, por vezes, a escola não está preparada para lidar com eles. Também, por não encontrarem pares, podem se isolar e hipervalorizar o cognitivo, dificultando a construção socioemocional.

Mas se a história é viva, passível de construção de outras, essa escola que serve para disciplinar e controlar os corpos (Foucault, 1988), a fim de resultados já padronizados a serem alcançados, se vê atualmente desafiada a desestabilizar. Muitas se lançam em projetos mais




construtivistas, mas ainda são inábeis para lidar com aquilo que não está dentro do esperado. Os alunos com Altas Habilidades e Superdotação estão sempre surpreendendo a escola, com seus modos de apreensão dos saberes por outras vias. E se a escola não acolhe as estranhezas, não se debruça nos acontecimentos para encontrar outras vias pedagógicas, vai produzindo exclusões naturais, pois os afetos vivenciados pelo aluno de não pertencimento, de não se encaixar no que se propõe, se transformam em muitos sintomas comportamentais e emocionais: indisciplina, distração, apatia, isolamento, entre outros. Não possuem vozes, pois são vistos como intrusos, porque convidam a escola a se reinventar. Uma reinvenção possível, um abrir-se para que outros caminhos pedagógicos possam ser trilhados. E isso é plenamente possível, pois como escreveu Àries (1978), a instituição escolar tradicional nem sempre existiu. É uma invenção do século XIX, aliada às forças da disciplina e dos cuidados com a infância, e suas etapas a serem cumpridas para o triunfo da idade adulta. Uma escola que se fez padronizando o saber em espaços e tempos. Uma seriação retilínea e linear sempre objetivando um futuro a ser alcançado. Há muito se discute os desafios da inclusão das diferenças, mas para isso, é preciso reinventar uma outra escola. Não só aquela que cumpre as leis, mas a que efetivamente se abre para construir junto formas de aprender, em que as diferenças contribuam para a vida social, produtiva e criativa. Nesse viés de pensamento, o Centro de Enriquecimento e Altas Habilidades (CETAH) se debruça sobre essas questões, criando um campo problemático, em que as soluções se fazem na abertura do acolhimento e cuidado com as singularidades.

OBJETIVO

O objetivo deste trabalho é mostrar o processo de reconstrução das relações emocionais e afetivas da clientela integrante do projeto.

O CETAH se propõe a ser um espaço, que para além de acolher e desenvolver os talentos e habilidades, auxilie no desenvolvimento socioafetivo destes alunos.

No descompasso do desenvolvimento intelectual e emocional, nos propusemos a intervir de forma a estimular um processo de autonomia. Possibilidades de ferramentas para gerir a vida, compondo com os elementos cognitivos, emocionais e sócio afetivos. Como nos diz Renzulli (2014), “aumentar a quantidade de pessoas, na sociedade, que ajudarão na solução de problemas da civilização contemporânea, transformando-se em produtoras de conhecimento e arte, em vez de meras consumidoras de informações existentes” (pág. 223).



Na construção do processo de autonomia, os alunos vão se fortalecendo em suas diferenças e singularidades, afirmando modos de ser importantes para o mundo.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada tem sido a observação minuciosa e atenta dos alunos durante as atividades. Através dessas observações vão se dando encontros e se montando estratégias, em que é possível dialogar sobre as diferentes situações vividas por esses alunos durante a sua trajetória de vida. Esses momentos são vividos de modo planejado, (reuniões grupais, temáticas, conversas) assim como também no improviso de uma urgência enquanto o trabalho vai acontecendo. Uns podem verbalizar, outros se expressam de outros modos e assim vamos construindo o processo de autonomia. Munidos dos saberes, enquanto ferramentas, podem se autorizar a produzir projetos importantes para o mundo.


Os pesquisadores do Projeto, afetados por posicionamentos que afirmam as diferenças e os diferentes modos de ser e estar no mundo se colocam a disposição, para o acolhimento afetivo, como sustentação dos projetos desenvolvidos. Não se reproduz a escola e os alunos são levados a construir outras formas de lidar com as regras sociais de convivência, que não estão dadas a priori, mas construídas coletivamente e feitas para funcionar. Produzem-se outras que, através de combinações, possam fazer funcionar o trabalho, auxiliando no processo de autonomia, colocando-os ativos no processo.

Também colhemos informações e depoimentos dos familiares, intercambiando estratégias que auxiliem nas múltiplas relações estabelecidas pelos integrantes do projeto. Esta parceria também deveria ocorrer com as escolas desses alunos. Segundo Oufino (2008), O enlace entre escola e família é essencial na medida em que é nesse território que se manifestam as diferenças culturais e sociais dadas pela história, em que se formaliza a dialética entre a socialização e individualização da pessoa e de seu potencial criativo como um processo individual e um produto social. (p. 262)

Percebemos a relevância de poder incluir no trabalho as diferentes instituições que atravessam o aluno, tais como a escola e a família, em que cada uma dentro de suas funções pode auxiliar no processo de construção das relações socioemocionais dos alunos, formando uma importante rede.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os alunos trazem as suas questões socioemocionais, manifestadas de diferentes modos



no projeto. Interferências são feitas e podem dissolver marcas e abrir possibilidades de outras relações e posicionamentos. Assim, vai se construindo um melhor universo relacional.

No encontro com os pares, num ambiente em que o processo de autonomia é constantemente estimulado, no lugar da obediência e seguimento de padrões, os integrantes vão encontrando respiros para criarem outros modos potentes de estar na vida. O que se funda no espaço do CETAH pode abrir para que outras conexões sejam feitas extramuros.

Os participantes vão se aliando a um modo de construção do saber, integrado aos aspectos socioemocionais. Junto à orientação dos projetos coletivos e individuais e seus devidos conteúdos, atravessa um suporte afetivo e emocional que vai potencializando os integrantes.

Gradativamente envolvidos com os integrantes do projeto, a escola, família, profissionais, terapeutas, dentre outros, vão sendo convocados nessa postura de contágio, de forças que possam se aliar para possibilitar modificações nos aspectos relacionais e emocionais dos participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos no início de uma caminhada, que não é fácil, mas que vem trazendo resultados significativos. Competências teóricas e técnicas somam a sensibilidade e posturas do inclinar-se a esses alunos e de subsidiar saberes de modo saudável, para que eles possam contribuir para o mundo contemporâneo de forma criativa e produtiva. A equipe do CETAH está aprendendo diariamente e se desafiando a outros estudos e pesquisas, que possam contribuir para um melhor atendimento desses alunos.

REFERÊNCIAS


ALENCAR, Eunice Soriano de. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. In: Psicologia em Estudo. Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, maio/ ago. 2007.

ÁRIES, Phillipe. **História Social da Criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1- A vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.



OUROFINO, Vanessa T. A. T. de. **Pensando e criando: o talento em foco.** Psicologia escolar e educacional, jun. 2008, v. 12, n. 1, p.257-262. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v12n1/v12n1a18.pdf>> Acesso em Setembro de 2018.

RENZULLI, J. S. **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade.** Campinas: Editora Papyrus, 2014.



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

Bruna Mathias da Cruz¹
Jeane Mendonça Garcia²
Fernanda Serpa Cardoso³
Helena Carla Castro⁴

INTRODUÇÃO

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

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

Desafiando o mito de que alunos com altas habilidades ou superdotação sempre apresentam alto desempenho escolar (ALENCAR; FLEITH, 2001; ANTIPOFF; CAMPOS, 2010; WINNER, 1998), ao tomar conhecimento de que a escola na qual trabalhava tinha sido contemplada com o *Edital Melhoria da Escola Pública da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro*, Faperj, para a obtenção de equipamentos para o Laboratório de Química da escola com vista a desenvolver o *Projeto Jovem Cientista do Instituto Vital Brazil*, um ICT⁵ melhorando o ensino de ciências pela estimulação de novos talentos em


¹ Estudante de Psicologia, bolsista Faperj

² Psicóloga e Mestre em Diversidade e Inclusão/UFF, Bolsista Faperj

³ Doutora em Ciências e Biotecnologia/UFF

⁴ Doutora em Biologia e Modelagem Molecular/UFRJ, Pesquisadora CNPq, Nível 1

⁵ Instituto de Ciência e Tecnologia



escola pública, a professora não titubeou e indicou a aluna que não apresentava comportamentos superdotados (RENZULLI, 1986), devido ao baixo desempenho escolar, para participar do projeto piloto. A aluna foi contemplada com uma bolsa de iniciação científica do Programa Jovens Talentos da Faperj, para participar do projeto que envolvia o colégio aonde estudava, o Colégio Estadual Guilherme Briggs, o Instituto Vital Brazil, e a Universidade Federal Fluminense: o Projeto Jovem Cientista. O mesmo visava favorecer o acesso de alunos de escola pública, identificados com altas habilidades ou superdotação, ao ensino científico e à inovação (DELOU, *et. all*, 2013).

OBJETIVO

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


METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso (GIL, 2008). Foram utilizadas as anotações feitas em dois relatórios técnicos entregues à *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro*, Faperj (DELOU *et. all*. 2013; DELOU *et. all*. 2014).

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A seleção dos participantes do projeto deu-se através de: entrevista com os pais, avaliação psicológica com teste de inteligência não-verbal (RAVEN, 2008), aplicação da Lista Base de Indicadores de Superdotação: parâmetros de observação na sala de aula (DELOU, 2014). A observação da professora expressa na Lista Base indicou a participação da aluna através das características comportamentais de habilidades diferenciadas apontadas, apesar da mesma não ter apresentado um resultado satisfatório no teste de Raven. Assim, começou uma trajetória em busca da inclusão social de uma aluna que não apresentava o perfil acadêmico, oriunda de escola pública, com baixa renda, morando em uma comunidade cujas perspectivas eram limitadas já que os estímulos para o prosseguimento dos estudos são praticamente nulos.

Durante a participação no projeto, realizada na Escola de Inclusão da UFF, a aluna realizou atividades de leitura de artigos científicos, escreveu relatórios, montou banners,




tratou dados de pesquisa, criou planilhas no Excel,apresentou trabalhos sobre a pesquisa realizada em eventos acadêmicos.As múltiplas oportunidades vividas, após sua entrada no projeto, fizeram com que percebesse que tinha facilidade para expressar suas ideias organizadas nos trabalhos acadêmicos. Estudando sobre o assunto, percebeu que a facilidade de comunicação em público se tratava de um talento que poderia lhe ajudar, posteriormente em seu ingresso na universidade. Sim, porque a menina já se via estudando na faculdade. Ela gostava daquele ambiente diferente do seu cotidiano. Ela gostava das atividades realizadas, esperava com satisfação os dias em que após as aulas, ela não ia para casa e se dirigia para a UFF para buscar novos conhecimentos.

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida de uma aluna de classe social desfavorecida sofreu mudanças significativas graças ao olhar diferenciado que uma professora da educação básica teve. O estudo de caso apresentado constatou que é preciso conhecer para reconhecer. A presença de um professor que compreenda a superdotação em todas as suas particularidades é de suma importância na visibilidade desse público com o intuito de serem reconhecidos e atendidos na sua plenitude.



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

REFERÊNCIAS

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

ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 14, Número 2, Julho/Dezembro, 2010, 301-309.

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

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

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

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. Em R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Orgs.), *Conception of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press, 1986.

RAVEN, J. C. **Teste das matrizes progressivas escala geral – manual**. Rio de Janeiro: Centro Editor de Psicologia Aplicada, 2008.

ROSENTHAL, R. e JACOBSON, L. **Pygmalion in the Classroom**. New York: Holt, Rinehart e Winston, 1968.

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



AUTOCONCEPÇÃO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS COM EXPRESSÃO DE INTELIGÊNCIA MUITO ACIMA DA MÉDIA

Marlos Andrade de Lima¹

Eduarda Basso²

Tatiana Izabele Jaworski de Sá Riechi³

INTRODUÇÃO

No Brasil, o atendimento dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/S) faz parte das políticas inclusivas de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais. No entanto, os discursos e concepções sobre as pessoas com AH/S envolvem mitos e ideias equivocadas conforme Antipoff; Campos (2010) e Paoli; Sabbag (2017).

Na capital do Paraná, em Curitiba, o Núcleo de Estudos e Práticas em Altas Habilidades/Superdotação (NEPAHS) surgiu em 2017 na centenária Universidade Federal do Paraná em parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Paraná com o projeto PEGAHSUS. Sendo que, PEGAHSUS se refere ao Programa de Evidências Globais de AH/S nas Universidades cujo propósito é ser um projeto pioneiro na avaliação, acompanhamento e intervenção para pessoas com AH/S que estão inseridas no contexto universitário.

Dentro do projeto PEGAHSUS foram desenvolvidos dois instrumentos: o Questionário para Identificação da Expressão da Inteligência (QIEI) aplicado em sala de aula para rastreamento de estudantes e o Protocolo de Anamnese do NEPAHS para identificar e levantar informações sobre o estudante universitário.

É, no início da avaliação que ocorre o primeiro contato com o aluno em que se indaga sobre a concepção de AH/S, objeto de investigação deste estudo. Assim, identificar diferentes tipos de respostas permite criar estratégias de argumentação e desmistificação segundo as categorias tanto no set clínico como em sala de aula, permitindo uma compreensão aprimorada sobre as concepções que a pessoa com AH/S tem sobre si mesma.

¹Mestrando de Psicologia em Avaliação e Reabilitação Neuropsicológica (UFPR)

² Mestranda de Psicologia em Avaliação e Reabilitação Neuropsicológica (UFPR)

³Pós Doutora em Psicologia Evolutiva e da Educação (UM); Professora de Psicologia (UFPR)



OBJETIVO

Identificar estereótipos, mitos e padrões do discurso dos estudantes sobre AH/S.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo exploratório qualitativo cujo método de análise é interpretativo, contextual e etnográfico. Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética envolvendo seres humanos da Universidade Federal do Paraná sob CAAE nº 84773718.8.0000.0102.

Participantes: Inicialmente participaram até o momento 247 estudantes da Universidade Federal do Paraná (UFPR), destes 40 foram aprovados pelo Questionário para Identificação da Expressão da Inteligência (QIEI) (Anexo I) e responderam ao Protocolo de Anamnese do NEPAHS (Anexo II); na presente análise, dos 40 avaliados, foram selecionadas 22 respostas que melhor representavam o discurso desta população.


Local e período da coleta: O ambiente para a coleta de dados foi o Centro de Psicologia Aplicada da Universidade Federal do Paraná (CPA-UFPR), situado na cidade de Curitiba, Paraná. Os dados foram coletados entre março e agosto de 2018.

INSTRUMENTOS

I. Questionário para Identificação da Expressão da Inteligência (QIEI). Avalia indicadores de AH/S numa classificação de 0 até 30 por meio de 25 itens cruzando informações da autoavaliação e heteroavaliação. A autoavaliação é composta por 24 perguntas de resposta única (sim, ou não) sobre os canais expressivos e socioadaptativos da inteligência. A heteroavaliação é calculada pelo número de indicações do estudante como sendo um dos cinco alunos que mais se destacam, multiplicado por 100, dividido pelo total de questionários respondidos na disciplina. (Apêndice I). São aprovados aqueles que obtiverem pontuação com classificação ponderada de 24 a 30 (Anexo I).

II. Protocolo de Anamnese NEPAHS que é composto por 27 itens sobre: dados pessoais; histórico de escolarização; dados familiares e sobre os hábitos de vida (Anexo II).

Procedimentos: Primeiro, entra-se em contato com os coordenadores e professores dos cursos para aplicação do QIEI. Após a correção dos QIEI's, convida-se os estudantes para realizarem a avaliação psicológica, em que o Protocolo de anamnese NEPAHS é aplicado juntos aos outros testes psicológicos para avaliação do perfil intelectual do estudante.



Antes do início da avaliação psicológica para AH/S o psicólogo questiona o estudante: “o que você entende por AH/S?”. Após a avaliação, aqueles diagnosticados com AH/S são encaminhados para outros psicólogos parceiros e para o grupo de intervenção do próprio NEPAHS.


Para a análise de dados, utilizou-se a análise de conteúdo de tipo classificatório, conforme Bardin (2006). Tal procedimento consiste em três etapas: pré-análise, categorização e discussão sobre a interpretação conforme Farago; Fonfonca (2007).

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para determinar tendências, identificando estereótipos, mitos e padrões do discurso; os estudantes ao serem indagados sobre o que eles entendiam por altas AH/S responderam de acordo com cinco categorias, analisadas a seguir: 1. Gênio de sucesso; 2. Hiperfacilidade; 3. Habilidade acima da média; 4. Visão diferenciada; 5. Noções sobre múltiplas inteligências.

Gênio de sucesso. 2 respostas. Popularmente superdotado e gênio são equivalentes, tais estereótipos de AH/S aparece nas seguintes respostas: “Um gênio, tipo Stephen Hawking e Albert Einstein” (G.F.R, 20 anos, Estatística) e “Mozart, que tocava por 15 anos, pessoas que resolvem coisas muito rápidas” (A.S.S., 18 anos, Engenharia Mecânica). Isto faz parte de um dos mitos a respeito das AH/S, conforme Damiani et al. (2006), tal entendimento pode levar o indivíduo a camuflar o próprio potencial, prejudicando o convívio social e o desenvolvimento. Enfim, nem todo superdotado é um “gênio” ou sinônimo de sucesso.

Hiperfacilidade. 6 respostas. Variações deste padrão de respostas surgem como: “Facilidade maior e rapidez em aprender coisas que outras pessoas demoram mais” (M.S.K, 28 anos, Matemática); “Ter muita facilidade de aprendizado e aplicação para muitas coisas” (T.F., 20 anos, Biotecnologia). No entanto, às vezes as pessoas com AH/S podem apresentar maior dificuldade para atender as expectativas sociais, isto aparece na resposta de F.J.C.V., 19 anos, do curso de Física: “Eu entendo que seria ter facilidade bem alta em uma área específica, mas uma dificuldade maior do que o normal em outras áreas, por exemplo, relações humanas”. Além disso, outro mito foi identificado nesta categoria na resposta de J.A.P.S., 21 anos, também do curso de Física, onde diz: “Inteligência que você se sai bem e consegue lidar com problemas com maior facilidade, sem fazer esforço”. Contudo, segundo Pérez (2003), as pessoas com AH/S estão presentes em todas as camadas demográficas,



socioculturais e econômicas da sociedade onde as oportunidades são muito diferentes em variados graus de dificuldade. Portanto, nem tudo é fácil para a pessoa com AH/S.

Visão diferenciada. 4 respostas. Esta é uma categoria nova que surgiu a partir das seguintes respostas: “Conseguir ver acima da barreira (coisas que as pessoas não conseguem ver); ver o mundo de um jeito que poucas pessoas querem ver” (G.P.S.G.S, 18 anos, Engenharia Civil); “... para mim é um jeito diferente de ver as coisas” (I.E.L, 18 anos, Engenharia Química.).

Habilidade acima da média. 6 respostas: O termo AH/S, do inglês vem de *giftedness*, refere-se a pessoa com habilidades intelectuais acima da média de acordo com Simonetti (2008). Isto aparece nas seguintes afirmações: “Capacidade acima da média em fazer alguma coisa” (F.N.H., 19 anos, Medicina); “É uma pessoa que tem mais capacidade acima da média”. (G.D.M., 18 anos, Engenharia Mecânica).

Noções sobre múltiplas inteligências e outras. 4 respostas: Para Gardner (1994) a inteligência se define como “um potencial biopsicológico para processar informações [...] para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura”. (p. 47). Apesar da popularidade da teoria das inteligências múltiplas, isso se reflete numa das respostas de um estudante sobre o potencial biopsicológico, C.N.V, 21 anos, do curso de Sistemas de informação, ao entender que a pessoa com AH/S teria: “Quantidade de ligações entre neurônios... facilitando a velocidade de pensamento. Tenho facilidade em receber e processador informações”, ainda sobre a teoria Gardner, um estudante do curso de Medicina, A. L. N. G., 20 anos diz: “basicamente o QI mais alto que a média. Mas também pode estar relacionado com múltiplas inteligências”.

Por fim, uma resposta idiossincrática foi a seguinte: “alguém que teve uma pontuação alta em teste de QI. e atrelado a isso tem outras características cognitivas” (D.A.C.C., 19 anos, Medicina). A definição de quem é a pessoa com AH/S incide num constructo psicológico a partir de traços ou características de uma pessoa, isto é, na inteligência. Sendo que, de acordo com Vieira (2005) tal inferência depende das características dos comportamentos escolhidos para a avaliação. Neste sentido para Silva et al. (2016) a avaliação neuropsicológica é uma técnica que pode ser usada para compreender os processos cognitivos, sociais e emocionais das pessoas com AH/S para propor intervenções tanto educacionais quanto clínicas, garantindo o desenvolvimento adequado da pessoa com AH/S.

CONSIDERAÇÕES FINAIS


A autoconcepção de AH/S dos estudantes universitários com expressão de inteligência muito acima da média pode ser classificada em cinco categorias: primeira, o estereótipo do gênio de sucesso apesar de que AH/S não seja garantia de sucesso; segunda, o mito da hiperfacilidade que pode trazer expectativas sociais exageradas dentro e fora de sala de aula; terceira, habilidade acima da média, ainda que não sejam homogêneas em todas as áreas; quarta, a pessoa com AH/S se vê com um olhar diferenciado perante a sociedade; quinta e última: as noções sobre múltiplas inteligências ainda são pouco divulgadas no Brasil.

Dentro limitações do presente estudo, destacam-se: a agradabilidade social, a correspondência entre o fazer e o dizer; e a própria construção do autoconceito do estudante.

Conclui-se que a definição de quem é a pessoa com AH/S incide no constructo de inteligência. Neste sentido, a neuropsicologia, como a ciência que estuda a relação entre o cérebro e o comportamento, pode contribuir para compreender os processos cognitivos, sociais e emocionais tanto na avaliação objetiva quanto na análise subjetiva do discurso das pessoas com AH/S.

REFERÊNCIAS

- ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. DE F. Superdotação e seus mitos. **Psicologia Escolar e Educacional (Impresso)**, v. 14, n. 2, p. 301–309, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2006.
- DAMIANI, F.; JOSÉ, M.; CASTANHO, D. P. Mitos e verdades sobre as altas habilidades/superdotação: visão dos professores de matemática do NRE de Guarapuava. V Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. **Anais 2006**. p.9, 2006.
- FARAGO, C. C.; FONFONCA, E. A análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: do rigor metodológico à descoberta de um caminho de significações. **Linguagem**, v. 18, p. 1–5, 2007. Disponível em: <<http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/007.pdf>>. .
- GARDNER, H. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências**. 2ª ed. São Paulo: ARTMED Editora S.A., 1994.
- PAOLI, G.; SABBAG, C. Mitos e crenças sobre altas habilidades ou superdotação entre professores de uma escola da DRE Pirituba / Jaraguá, p. 168–200, 2017.
- PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Revista do Centro de Educação: Cadernos**, 2003.
- RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 2, p. 295–314, 2005. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação



Especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382005000200009&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 7/9/2017.


SILVA, W. G. DA; ROLIM, R. G. B.; MAZOLI, W. DE H. Reflexões sobre o processo neuropsicológico de pessoas com altas habilidades/superdotação. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 195–210, 2016.

SIMONETTI, D. C. **Superdotação: Estudo comparativo da avaliação dos processos cognitivos através de testes psicológicos e indicadores neurofisiológicos**, 2008. Universidade de Minho. Braga. Portugal. Disponível em: <http://www.altashabilidades.com.br/upload/publicacoes_Tese14.06.09_15251.pdf>. .

VIEIRA, N. J. W. Inteligências múltiplas e altas habilidades uma proposta integradora para a identificação da superdotação. **Revista Linhas**, v. 6, n. 2, p. 1–17, 2005.

Anexos

Apêndice I. Questionário para Identificação da Expressão da Inteligência (QIEI)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO		N° Identificação	
 NÚCLEO DE ESTUDOS E PRÁTICAS EM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (NEPAHS) QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DA EXPRESSÃO DA INTELIGÊNCIA (QIEI)			
Sua turma está participando de um projeto para identificação e atendimento de jovens universitários com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Este projeto é uma proposta do NEPAHS - Núcleo de Estudos e Práticas em Altas Habilidades/Superdotação, resultado de uma parceria entre a PUCPR e UFPR. Gostaríamos de contar com sua participação, respondendo de forma fidedigna as perguntas deste questionário.			
1. Nome			2. Data de nascimento
3. Curso	4. Período	() PUC-PR	() UFPR
5. Primeiro filho(a)	Sim	Não	6. Filho(a) Único(a)
7. Já teve alguma suspeita de ser uma pessoa com indicativos de AH/SD	Sim	Não	8. Possui um Laudo Positivo para AH/SD
AUTOAVALIAÇÃO		TIPOS DE PENSAMENTO	
9. Tenho mais facilidade em atividades que envolvam o mundo das ideias: pensar, analisar, refletir		Sim	Não
10. Tenho mais facilidade em atividades práticas que envolvam: executar, realizar, fazer		Sim	Não
11. Tenho mais facilidade em atividades que envolvam a possibilidade de criar, inovar, propor soluções diferentes das que já estão previamente estabelecidas		Sim	Não
CANAIS EXPRESSIVOS DA INTELIGÊNCIA:			
12. Tenho facilidade de usar a linguagem (oral e/ou escrita) para compreender e para expressar minhas ideias		Sim	Não
13. Contaram me que falei precocemente		Sim	Não
14. Não falei cedo, mas quando comecei a falar, falava corretamente		Sim	Não
15. Contaram me que li muito cedo		Sim	Não
16. Gosto de ler		Sim	Não
17. Sou leitor(a) voraz		Sim	Não
18. Percebo que o meu vocabulário é mais amplo do que o vocabulário de meus colegas		Sim	Não
19. Organizo com facilidade minhas ideias para falar sobre o que compreendi		Sim	Não
20. Organizo com facilidade minhas ideias para escrever sobre o que compreendi		Sim	Não
21. Meu pensamento é mais rápido que o pensamento dos demais		Sim	Não
22. Minha memória é privilegiada		Sim	Não
23. Tenho facilidade para manifestar minha compreensão por meio de expressões não verbais como imagens, desenho, montagem, dramatização, esquemas.		Sim	Não
CANAIS EXPRESSIVOS SÓCIO-ADAPTATIVOS			
24. Tenho facilidade em me adaptar em situações sociais (festas, clubes, baladas, eventos, entre outros)		Sim	Não
25. Sinto-me integrado(a) na sala de aula		Sim	Não
26. Prefiro atividades em grupo		Sim	Não
27. Tenho muitos amigos(as)		Sim	Não
28. Sempre sou convidado(a) para atividades sociais		Sim	Não
29. Prefiro amigos(as) da minha idade		Sim	Não
HETEROAVALIAÇÃO			
30. Aponte os cinco alunos(as) que mais se destacam na sua turma:			
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			

Apêndice II. Protocolo de anamnese NEPAHS



PROTOCOLO DE ANAMNESE NEPAHS

Data do atendimento ____ / ____ / ____ profissional: _____

DADOS PESSOAIS

1. Nome: _____ RG: _____

DN. ____/____/____ 2. Idade: ____ anos 3. Gênero: () Mac. () Fem.

4. Estado Civil: _____ 5. Filhos: _____ 6. () UFPR () PUCPR

7. Curso: _____ Bairro _____

Endereço: _____ Nº ____ Complemento _____

Telefone _____ E-mail _____

8. Mora: () Com os pais () Sozinho () outros _____

ESCOLARIZAÇÃO

9. Fez educação infantil ou **pré-escola**? SIM () NÃO ()

10. () Pública municipal () Pública estadual () Privada Data: ____/____/____

Escola/instituição do **ensino fundamental** _____

11. () Pública municipal () Pública estadual () Privada Data: ____/____/____

Escola/instituição do **ensino médio** _____

12. () Pública municipal () Pública estadual () Privada Data: ____/____/____

13. Já ficou precisou fazer reforço escolar? () 1 vez () mais de uma vez () NÃO

Se sim por quê? _____

DADOS FAMILIARES

Pai: _____ D.N. ____/____/____

14. Escolaridade completa até: _____ 15. Profissão: _____

Mãe: _____ D.N. ____/____/____

16. Escolaridade completa até: _____ 17. Profissão: _____

18. RENDA FAMILIAR MENSAL: () até um salário mínimo () de um a dois salários mínimos () de dois a quatro salários () de quatro a sete salários () acima de sete

19. Você já foi alguma vez ao psicólogo? SIM () NÃO ()

Por quê? _____

20. Faz uso de medicamento? SIM () NÃO ()

Qual medicação: _____

HISTÓRICO DE DOENÇA FAMILIAR:

CONDIÇÕES E HÁBITOS DE VIDA

21. a) Cronotipo: () Matutino () Vespertino () Intermediário

22. b) Atividade física: () Sedentário () Não sedentário| Qual? _____

23. c) Uso de eletrônicos: () Computador ____ horas 24. () Celular ____ horas

25. () Jogar online/videogame ____ horas semanais Quais jogos? _____

26. Você se considera com inteligência acima da média? SIM () NÃO ()

Por quê? _____

27. O que você entende por Altas Habilidades/Superdotação?

28. OBSERVAÇÕES IMPORTANTES



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


Tatiana de Cassia Nakano (PUC-Campinas)

INTRODUÇÃO

O Brasil tem enfrentado inúmeros desafios na área educacional nas últimas décadas. A perspectiva de educação integral e ampliação da compreensão da educação especial constituem-se em parte desses desafios, sendo, dentre esses, a inclusão o maior deles (FREITAS; STOBAUS, 2011).

De acordo com uma determinação federal, as altas habilidades/superdotação (AH/S) se inserem na Educação Especial, seguindo, portanto, as políticas públicas reservadas a esses alunos. Entretanto, ainda que a legislação brasileira delineie, com clareza, as políticas públicas na área da educação, somente a Lei não é suficiente para seu cumprimento (VIEIRA, 2010), de maneira que a realidade ainda aponta para a existência de uma numerosa parcela de excluídos do sistema escolar, dentre eles, aqueles indivíduos que apresentam AH/S (FREITAS; ROMANOWSKI; COSTA, 2012). Isso porque, notadamente no Brasil, quando se aborda a questão da educação especial, o foco ainda mais comumente recai sobre as deficiências, não havendo, na maior parte das vezes, iniciativas voltadas ao atendimento do aluno superdotado (MAIA; AMARAL, 2013).

Dentre as mudanças necessárias, a formação do professor tem sido ressaltada (WECHSLER; SUAREZ, 2016), de maneira que a formação desses profissionais tem se mostrado um fator essencial para a melhoria da área (DELOU, 2012). É o professor que, por meio do contato diário com o estudante, pode perceber sinais e indicadores de potencial superior, fazer uma primeira identificação e, conseqüentemente, seu encaminhamento para avaliação (SABATELLA, 2012). Entretanto, na prática o que se nota é que tais profissionais não se sentem preparados para atender a diversidade de alunos encontrada em sala de aula devido à ausência de formação adequada e suficiente. Durante tal processo, muito se fala acerca as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência física ou mental, atrasos consideráveis em relação à idade, alunos com rendimento escolar baixo ou ainda transtornos específicos de aprendizagem, relevando, a um segundo plano, o aluno com AH/S.



Nesse sentido, um bom preparo dos professores na temática tem sido valorizado (FREITAS et al., 2012; SAKAGUTI; BOLSANELLO, 2012), de modo que o processo de formação docente, durante a graduação, possa garantir que o profissional seja preparado para atuar na temática da educação especial, apresentando conhecimentos não só referentes aos déficits e transtornos mas, também, às AH/S. A análise de como esse processo vem se desenvolvendo nos cursos de graduação em Pedagogia constitui o objetivo do presente estudo.

OBJETIVOS


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

METODOLOGIA

As diretrizes curriculares nacionais determinadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para os cursos de graduação em pedagogia foram consultadas, bem como os principais documentos da área, constantes no Portal do MEC (<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>). Foram analisadas as seguintes normativas: Parecer CNE/CP número 5/2005, Parecer CNE/CP número 3/2006, Parecer CNE/CP número 3/2007, Resolução CNE/CP n. 1/2006, Parecer CNE/CP no 9/2001, Parecer CNE/CP no 28/2001, Resolução CNE/CP no 1/2002, Plano Nacional de Educação (Lei no 10.172/2001). Os documentos foram lidos na íntegra, buscando-se qualquer indicação normativa referente à educação especial e, mais especificamente, a temática das altas habilidades/superdotação.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Uma série de termos são encontrados, nos documentos, como referência à educação especial, tais como “necessidades especiais”, “necessidades educacionais especiais”, “pessoas com necessidades especiais”, “portadores de necessidades especiais”, “educação especial”, “cidadãos com deficiências”, “alunos com necessidades especiais”, “educandos especiais”,



“crianças especiais”, “alunos especiais” e “educação inclusiva”. Notadamente se referem a indivíduos que apresentam algum déficit ou transtorno do tipo visual, auditivo, físico, mental, múltiplos ou ainda, distúrbios de conduta, sendo, ainda a educação especial tratada de forma genérica, sem especificar qual tipo de estudante tal modalidade deve atender.

O único documento que apresenta uma visão ampliada de educação especial, que contempla as AH/S é Plano Nacional de Educação (Lei no 10.172/2001) - item VIII:Educação Especial, sendo conveniente salientar que tal documento é geral, não se restringindo a diretrizes para a formação em Pedagogia. Tal documento faz referência a alunos com “altas habilidades”, “superdotados”, “talentos”, “crianças com altas habilidades”, “superdotadas ou talentosas” ou “alunos com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos documentos aponta para algumas conclusões: (1) a educação especial é, na maior parte dos documentos, tratada de forma geral, sem especificar qual tipo de estudante ela deve atender; (2) quando essa menção é explicitada, usualmente se refere a estudantes com déficits; (3) as altas habilidades/superdotação praticamente não são abordadas nos documentos; (4) há um número bem maior de menção a outras modalidades, tais como educação indígena do que a AH/S.

Tais resultados indicam que, dentre as mudanças almejadas, torna-se fundamental, reflexões acerca do processo formativo docente para atuação na Educação Especial, especialmente em relação à necessidade de que o que já está, há muito tempo, previsto nas Leis brasileiras, possa ser colocado em prática, beneficiando seu público final. Somente assim os indivíduos com AH/S poderão ter, identificadas, suas áreas mais desenvolvidas e de interesse, recebendo uma educação que atenda suas necessidades especiais e que possa garantir o aproveitamento de seu potencial.

REFERÊNCIAS

DELOU, C.M.C. (2012). O atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação no ensino superior: possibilidades e desafios. In MOREIRA, L.C.; STOLTZ, T. (Orgs.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação** (pp.129-142). Curitiba: Juruá, 2012. p. 129-142.

FREITAS, S.N.; ROMANOWSKI, C.L.; COSTA, L.C. Alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da educação especial. In L.C. Moreira, L.C., Stoltz, T.



(Orgs.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p.237-250.

FREITAS, S.N.; STOBAUS, C.D. Olhando as altas habilidades/superdotação sob as lentes dos estudos curriculares. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.24, n.41, p. 483-500, setembro-dezembro/2011.

MAIA, M.V.C.M.; AMARAL, A.S.A. A importância da formação de professores na identificação de alunos com altas habilidades/superdotação: notas sobre o Atendimento Educacional Especializado realizado pelo projeto de extensão PAAAHSD da Universidade Federal Fluminense. **Revista Congreso Universidad**, Cuba, v.1, n.2, p.1-10, janeiro/2013.

MOREIRA; T. STOLTZ (Orgs.). **Altas habilidades / superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá Editora, 2012. p.113-128.

SAKAGUTI, P.M.Y., BOLSANELLO, M.A. (2012). A família e o aluno com altas habilidades/superdotação. In L.C. MOREIRA & T. STOLTZ (Orgs.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p.221-236.

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

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



PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR: LEGISLAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO

Ana Lúcia S. dos S. Martins (CMPDI-UFF)

Juliana Antunes Pessanha (IOC/Fiocruz)

Cristina Maria Carvalho Delou (CMPDI-UFF / IOC-Fiocruz)

INTRODUÇÃO

A legislação educacional brasileira apresenta uma gama de dispositivos legítimos que denotam a obrigação das escolas, em âmbito público e privado, se prepararem para assegurar a Educação Especial, com o Atendimento Educacional Especializado, para alunos com altas habilidades ou superdotação, nas suas propostas educacionais.

O Projeto Político Pedagógico ou a Proposta Pedagógica da Escola contempla toda a forma de organização escolar adotada. Tal documento precisa ser construído coletivamente com ética e responsabilidade e garantir o aparato legal que engloba a Educação como um todo e, em específico, a Educação Especial – foco neste trabalho – como modalidade de educação, presente em toda a estrutura do sistema educacional brasileiro, considerando níveis, etapas e outras modalidades de ensino.

O ordenamento jurídico brasileiro determina que *ninguém se escusa de cumprir a lei, alegando que não a conhece* (BRASIL, 1942) e, neste sentido, é certa a necessidade das escolas conhecerem os dispositivos legais que norteiam o processo escolar inclusivo.

O compromisso legítimo dos estabelecimentos escolares se respalda na previsão legal dos sistemas de ensino terem a autonomia de se organizar nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do ensino privado atender ao cumprimento dos preceitos da educação nacional e do seu sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Nessa linha, complementa-se com o disposto no artigo 2º, da Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, em que *os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos* (BRASIL, 2001).

Diante deste cenário, a pesquisa delineou objetivos e desenvolveu um estudo exploratório que associou documentos originais – normas jurídicas – a dados bibliográficos, a fim de proporcionar diretrizes para as escolas organizarem seus documentos e suas ações



educativas, na perspectiva inclusiva.

OBJETIVOS

O objetivo geral da pesquisa pautou-se em identificar atos legais, em âmbito nacional, que fundamentam o processo de inclusão, no ensino regular, de alunos com altas habilidades ou superdotação, com vistas à preparação das escolas através de seus documentos.

Os objetivos específicos compreenderam a identificação do conceito de alunos com altas habilidades ou superdotação em preceito legal e a pesquisa às normas educacionais vigentes, em esfera federal, na perspectiva dos documentos e procedimentos escolares relacionados à educação escolar inclusiva, na modalidade regular.

METODOLOGIA

Foram consultadas fontes primárias para a identificação de dispositivos legais da Educação Nacional que devem embasar o planejamento das escolas de ensino regular para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, na forma suplementar, associando procedimentos escolares reconhecidos legalmente com as especificidades do processo inclusivo de educandos com altas habilidades ou superdotação.


Assim, o presente trabalho atrelou uma pesquisa documental pautada na *exploração das fontes documentais* (GIL, 2008) – atos jurídicos – a uma pesquisa bibliográfica, com vistas à conexão com as questões relacionadas à organização escolar e aos alunos com altas habilidades ou superdotação.

ANÁLISE DE RESULTADOS

A pesquisa identificou princípios legais que norteiam a organização das escolas para a oferta de educação inclusiva, na modalidade regular, a alunos com altas habilidades ou superdotação, a partir de documentos e procedimentos escolares.

A Lei nº 9394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, define que a Educação Especial é *a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação* (BRASIL, 1996).

O trecho acima apresenta a obrigatoriedade de oferta da Educação Especial pelas escolas, preferencialmente em turmas de ensino regular e define que os alunos com altas



habilidades ou superdotação – foco deste trabalho – devem ser atendidos por esta modalidade de educação.

Os alunos com altas habilidades ou superdotação são identificados, pelos atos legais, como *aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade* (BRASIL, 2009) e *ainda com grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes* (BRASIL, 2001).

O Atendimento Educacional Especializado apresenta uma função suplementar para os alunos com altas habilidades ou superdotação e é oferecido, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais. Ademais, estes alunos devem *ter atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades (...) e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes* (BRASIL, 2009).


Virgolim (2012) apresenta que o enriquecimento curricular pressupõe o fornecimento de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras que estimulem o potencial dos alunos e que normalmente não são apresentadas no currículo regular (MOREIRA & STOLTZ, 2012).

Determinam os atos legais que as escolas devem disponibilizar docentes qualificados para o atendimento especializado nas turmas regulares e nas salas de recursos multifuncionais, além de *currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades* (BRASIL, 1996) e para os estudantes com altas habilidades ou superdotação *atividades que desenvolvam o enriquecimento curricular e a possibilidade de conclusão de anos ou etapas escolares em tempo reduzido* (BRASIL, 2001).

Cabe à escola elaborar um plano individualizado de acompanhamento durante todo o período letivo ao aluno com altas habilidades ou superdotação que venha a ser matriculado, bem como ao estudante que, após avaliação, foi identificado o mesmo perfil.

A Resolução nº 04/2009 define como uma das atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado *elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade* (BRASIL, 2009).

Quanto ao tempo de conclusão de anos e etapas escolares para alunos com altas



habilidades ou superdotação, a Lei nº 9394/1996 determina expressamente que os sistemas de ensino devem assegurar *aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados* (BRASIL, 1996).

Há um entendimento de que o aluno que participou do processo de aceleração suprimiu etapas de seu desenvolvimento, porém, na realidade, estas aconteceram de forma tão rápida que não foram observadas (DELOU, 2014).

Delou (2014) pontua ainda que *a aceleração de estudos é um processo escolar que foge ao padrão usual da seriação, exigindo compatibilidade com a legislação vigente.* (DELOU, 2014).


Segundo a Lei nº 9394, as escolas de Educação Básica podem se organizar *em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar* (BRASIL, 1996). A mesma norma legal também dispõe como um dos critérios de aferição do rendimento escolar *a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado* (BRASIL, 1996).

Ciente do ônus legal com a educação inclusiva, a escola deve buscar uma organização para nortear as ações, a fim de que o processo de inclusão ocorra de forma legítima. Dessa forma, decisivo é o registro, no seu Projeto Político Pedagógico, de toda a estrutura organizacional alinhada à perspectiva inclusiva e à oferta do Atendimento Educacional Especializado, em consonância com as normas vigentes e o compromisso social de formar cidadãos e prepará-los para os estudos posteriores, compreendida a capacidade de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da reflexão proposta, a partir dos atos legítimos reconhecidos, retrata-se a autonomia das instituições de ensino, públicas e privadas, cerceada pelos preceitos jurídicos determinados pela Educação Nacional.

A elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos é obrigatória e deve estar em conformidade com a legislação vigente e com a responsabilidade da escola em descrever todos os componentes adotados e necessários a um Atendimento Educacional Especializado,



tais como: organização da escola, plano individualizado, adaptação de currículos e métodos, aceleração de estudos, conclusão de anos e etapas em tempo menor.

A partir do documento implementado, as unidades devem garantir a matrícula de estudantes com altas habilidades ou superdotação, bem como, atender alunos já matriculados e identificados com o mesmo perfil após avaliação na própria instituição, sempre respeitando suas especificidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 03 ago 2018.

_____. Conselho Nacional de educação. Câmara de Educação Básica. Resolução N.º 02/2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf. Acesso em 03 ago 2018.

_____, Conselho Nacional de educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, DF, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso 04 ago 2018

_____. Decreto-Lei nº 4.657, de 4 de setembro de 1942. **Lei de Introdução às normas do Direito Brasileiro**. Brasília, DF, 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/De14657compilado.htm. Acesso em 09 ago 2018.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. O funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas habilidades/Superdotação (PAAAH/SD-RJ). **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS: v.27, 2014. N.50, p.675-688, set/dez.2014

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo:Atlas,2008.

MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania. (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação**. 1ed.Curitiba: Juruá, 2012, v. 1, p. 129-142.



A INDICAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADE/SUPERDOTAÇÃO PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: COMO OCORRE ESTE PROCESSO

Deizi Domingues da Rocha (UNOCHAPECÓ)¹
Edilaine Franz (UNOCHAPECÓ)²
Carla dos Reis Rezer (UNOCHAPECÓ)³
Neusa Dendena Kleinubing (UNOCHAPECÓ)⁴

INTRODUÇÃO

As pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), também público alvo da Educação Especial, constituem um grupo pouco compreendido, e há poucos programas direcionados para atender suas necessidades e favorecer o seu desenvolvimento (ALENCAR; FLEITH, 2005). O tema AH/SD, ainda é pouco explorado na área da Educação e, especificamente, na Educação Física (EF). Nesse sentido, quando se fala em AH/SD muitas dúvidas surgem quanto ao (re) conhecimento destas pessoas e, principalmente, de como intervir pedagogicamente (ou não) junto as mesmas, seja no âmbito familiar, escolar ou na sociedade.


A identificação em AH/SD passa por algumas etapas, entre elas, a indicação do sujeito, ação inicial para que o aluno participe de um programa/processo pedagógico que tem como intuito investigar se os comportamentos em AH/SD se confirmam. Na escola, o professor é o protagonista no processo de indicação de estudantes com comportamentos de AH/SD. No entanto, a falta de conhecimento sobre AH/SD pode acarretar ao não acontecimento desta indicação. Com isso, os problemas a serem desvendados e enfrentados pelos estudantes com AH/SD vão se protelando, prejudicando, sobretudo, a formação integral desse sujeito.

¹deizirocha@unochapeco.edu.br – Mestra em Educação (Unochapecó). Pós Graduação em Altas habilidades/Superdotação (Censupeg). Graduada em Educação Física (Unochapecó).

²edilaine Franz@unochapeco.edu.br – Graduada em Educação Física – licenciatura (Unochapecó).

³rezer@unochapeco.edu.br – Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSC). Graduada em Educação Física (UFSC).

⁴neusadk@unochapeco.edu.br – Mestre em Educação Física (UFSC). Graduada em Educação Física (FACIPAL).



A discussão realizada neste texto é um recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Educação Física da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). O qual buscou analisar como ocorre a indicação de alunos com AH/SD por parte dos professores de EF que atuam no Ensino Fundamental da rede estadual de ensino do município de Chapecó/SC. Para tanto, elencamos os seguintes objetivos específicos: verificar o conhecimento dos professores de EF em relação às AH/SD; verificar a forma/estratégia utilizada pelos professores de EF para fazer a indicação desses alunos com AH/SD; identificar o encaminhamento dado ao aluno após a indicação do professor de EF.


METODOLOGIA

Para esta pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. A análise qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p.22). Para Yin (2001), o estudo de caso representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi à entrevista semiestruturada. Esse exemplo de enquete permite obter informações de questões concretas “previamente definidas pelo pesquisador, e, ao mesmo tempo, permite que se realizem explorações não-previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa” (TRIVINÔS, NETO, 2004, p. 74).

A entrevista foi realizada de forma individual, com cinco professores de EF, de distintas escolas da rede estadual de ensino do município de Chapecó/SC. A seleção destas deu-se por meio da indicação da integradora de Educação Especial e Diversidade da Gerência Regional de Educação de Chapecó/SC (GERED-Chapecó)⁵. As entrevistas ocorreram após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Consentimento para Uso de Imagem e Voz, previamente agendada. Realizada individualmente com os professores de cada escola, a entrevista foi gravada e transcrita e após, encaminhada aos colaboradores para a validação.

⁵ As escolas indicadas pela integradora de Educação Especial foram escolhidas pelo fato de terem participado e/ou recebido formações em AH/SD nos últimos quatro anos.



Os dados coletados foram analisados a partir de Bardin (1995), através da sua proposta de análise de conteúdo. Segundo a autora, as diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em três pólos de ordem cronológica: a pré-análise que é a fase de organização propriamente dita; a exploração do material, que consiste na análise e na aplicação sistemática das decisões tomadas na fase anterior e, por fim, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Os cinco professores colaboradores são graduados em EF, possuindo alguma especialização ou curso profissionalizante. As idades variam entre 39 a 53 anos, a maioria do sexo feminino e o tempo de atuação na escola é entre 16 a 30 anos como profissionais de EF. A fim de resguardar a identidade dos colaboradores, conforme sinaliza os preceitos éticos da pesquisa qualitativa, utilizamos nomes de pessoas com AH/SD na área corporal-cinestésica no Brasil para nominar os professores colaboradores constituintes da referida pesquisa, sendo eles: Daiane, Hortência, Pelé, Marta e Neymar.


ANÁLISE DOS RESULTADOS E CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA

Acompanhamos a ideia de Alencar e Fleith (2005) quando afirmam que as pessoas com AH/SD constituem um grupo que é pouco compreendido, e que há poucos programas direcionados para atender suas necessidades e favorecer o seu desenvolvimento. Este cenário dificulta ainda mais o processo de indicação de alunos com AH/SD pelos professores, pois os mesmos não recebem formações suficientes para conseguirem indicar estes alunos.

Identificamos nitidamente esta “falta de conhecimento” na fala de Daiane e Marta ao dizerem que *“não nos é trabalhado esse tema”*. *“É jogado pra gente e a gente que se vira, a gente tem pouca informação”*. Neymar afirma que seu conhecimento é pouco em relação ao tema, *“agora que começaram a falar em AH/SD, então meu conhecimento é quase zero”*. Nesse sentido, concordamos com Winner (1998) quando afirma que muitos professores encontram-se despreparados para identificar os alunos com comportamentos de AH/SD e, por vezes, não são identificados com tais características.

No entanto, apesar das poucas informações/formações dos professores, os mesmos realizam a indicação destes discentes para escolinhas de rendimento⁶. Porém, não estão

⁶Quando falamos em “escolinhas de rendimento” referimo-nos aos conteúdos que integram a cultura corporal de movimento, sendo o esporte, a dança, as lutas, a ginástica e o jogo, todos componentes do campo da Educação Física.




cientes que eles podem ser pessoas com AH/SD, logo, os encaminham por considerá-los como aqueles alunos acima da média da turma, que são “muito bons”, que se destacam. Conforme aponta Pelé *“que é um tema que a gente deveria discutir mais, eu gostaria de me aprofundar mais para ter a certeza do que estou fazendo, se esse encaminhamento é uma coisa correta, saber avaliar melhor esse aluno”*.

Esta realidade encontrada nas escolas – a da falta de informação/formação – corrobora com o entendimento de Pérez e Freitas (2011, s/p) no sentido de que a “invisibilidade dos alunos com AH/SD por parte da população (e aí se incluem também os professores) está estreitamente vinculada à desinformação sobre o tema e sobre a legislação que prevê seu atendimento, à falta de formação acadêmica e docente”.

Diante disso, intensificamos o fato das AH/SD serem poucas “conhecidas” na escola e na sociedade, e reforçamos que o tema sofre muitos enganos no que se refere a conceitos, mitos, características, dentre outros fatores. Como exemplo, podemos perceber a fala de Hortência quando se refere a um aluno dizendo que *“ele é muito bom, ele é bom em tudo que ele faz”*. Aqui reforçamos que o aluno com AH/SD na área corporal-cinestésica não necessariamente vai se destacar em tudo referente ao campo da EF, ou seja, ele pode ter AH/SD em relação ao futebol, mas na dança, não apresentar o mesmo desempenho que seus colegas, por exemplo. Afirma a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que os alunos com AH/SD são aqueles que apresentam “potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas, ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes” (BRASIL, 2008, p.15).

Desse modo, concordamos com Pérez (2003) quando argumenta que, como qualquer mito, as suas causas estão vinculadas ao desconhecimento e dubiedade das informações sobre as AH/SD na sociedade. Os mitos relacionados às AH/SD “influenciam a prática docente, pois as concepções dos professores interferem nos processos de identificação, seleção e escolha de quem irá ou não ter atendimento específico, em programas voltados para pessoas com AH/SD” (BAHIENSE; ROSSETTI, 2014, p. 197).

Para tanto, Hebbelinck (1989 *apud* MASSA, 1999) cita quatro fatores para a identificação de AH/SD na área corporal-cinestésica (esportiva), sendo a determinação, a busca, a seleção e a promoção. Nesse sentido, a EF pode assumir um papel impulsionador desse sujeito na escola ao realizar sua indicação para um processo de investigação em AH/SD,



sem perder sua função pedagógica, ao contrário, a EF estará contribuindo para o desenvolvimento integral do sujeito, ao passo que lhe permitirá “trabalhar” suas potencialidades, podendo levá-lo a ser um atleta profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados desta pesquisa nos apontam uma série de questões que ainda precisam de investimentos reflexivos no que concerne ao grande tema AH/SD no contexto escolar e, especialmente, no âmbito da EF. A partir das falas dos professores podemos afirmar que este é um assunto ainda negligenciado nas escolas, pelos professores e gestores, e em específico os professores de EF. Esses sujeitos precisam ser identificados como pessoas com AH/SD, reconhecidas e valorizadas pela sociedade, estimuladas pela escola e professores e apoiadas pela família.

Acreditamos que a EF precisa estar mais próxima das AH/SD, possuindo o professor papel fundamental no processo de indicação para identificação e encaminhamento de pessoas com AH/SD, enquanto mediador do processo ensino-aprendizagem, na formação de pessoas e para a vida.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano; FLEITH, Denise Souza. A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. **Rev. Educação Especial**, Santa Maria, v.27, n.1, p.51-59, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4346/2565>>. Acesso em: 18 mai. 2017.


BAHIENSE, Taisa Rodrigues Smarssaro; ROSSETTI, Claudia Broetto. Altas Habilidades/Superdotação no Contexto Escolar: percepções de professores e prática docente. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 2, p. 195-208, Abr.-Jun., 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70. 1995.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

MASSA, M. **Seleção e promoção de talentos esportivos em voleibol masculino**: análise de aspectos cineantropométricos. São Paulo: 1999. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em:



<http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2016.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades:** alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. Centro de Educação, cadernos: edição: 2003. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2003/02/r4.htm>> Acesso em: 25 ago. 2016.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraya Napoleão (Orgs). Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação. **Altas Habilidades/superdotação: Respostas a 30 Perguntas.** Porto Alegre: Redes Editora, 2011.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva; NETO, Vicente Molina. **A pesquisa qualitativa na educação física:** alternativas metodológicas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Robert K. Yin. Trad. Daniel Grassi. 3 edição. Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível em: <https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2016.

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



AÇÕES DE PARCERIA COLABORATIVA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO

Andréia Jaqueline DevalleRech¹ (UFSM)

INTRODUÇÃO

É importante pontuar que há diferentes reações familiares frente ao fato de ter um filho identificado com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Algumas se preocupam, pois não gostariam que seus filhos fossem diferentes das demais crianças e adolescentes, mas, ao mesmo tempo, confortam-se, pois agora compreendem alguns comportamentos presentes nestes indivíduos, um deles é reconhecido como dissincronia² (TERRASIER, 2000) percebida em seus filhos. Outras se sentem envaidecidas por ter um filho com AH/SD. Delou (2007, p. 53) alerta sobre as diferentes reações familiares. Para ela


Quanto menos esclarecida for a família, mais ela fantasiará os proveitos e vantagens que poderá tirar da situação de ter um filho com altas habilidades/superdotação. Quanto mais esclarecida, mais conflitos poderá viver por não encontrar na sociedade receptividade, aceitação e atendimento apropriado às necessidades educacionais especiais de sua criança.

Solow (2001) complementa esse assunto destacando que, quando as famílias desconhecem as concepções de AH/SD, podem enfrentar maiores dificuldades para direcionar o estímulo aos seus respectivos filhos. Já os pais que foram esclarecidos acerca dessa temática terão maiores subsídios para decidir sobre os encaminhamentos para estimular as AH/SD dos seus filhos. No entanto, para Sabatella (2007), independentemente da reação familiar perante a notícia de ter um filho com AH/SD, haverá mudanças na dinâmica familiar.

De qualquer forma, espera-se que a família organize seu ambiente familiar, oferecendo meios para estimular o potencial presente no filho com AH/SD. Algumas buscam informações junto a amigos, à *internet*, a profissionais especializados, etc. Outras se isolam por não aceitar/compreender a diferença do filho. Nesse processo, muitas famílias encontram dificuldades em receber orientações de profissionais capacitados, pois o tema de AH/SD

¹ Dra. em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Educação especial, da Universidade Federal de Santa Maria. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa – Educação Especial: Interação e Inclusão Social – GPESP
E-mail: prof.andirech@gmail.com

²La disincronía interna concierne a los particulares ritmos heterogéneos del desarrollo de los niños superdotados y la disincronía social donde se expresan las dificultades específicas en su relación con su entorno” (TERRASSIER, 2000, p. 70)



ainda é pouco pesquisado no Brasil, se comparado, por exemplo, às pesquisas sobre deficiências. Diante de tais fatos, indaga-se de que modo a família poderá colaborar com a escola pensando nos processos de inclusão escolar que envolvem seu filho com AH/SD?

OBJETIVOS

Com este texto pretende-se apresentar o recorte de uma pesquisa de doutorado, desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Desse modo, neste texto será discutido sobre a identificação de ações de parceria colaborativa entre escola e família, visando à inclusão escolar do aluno/filho com AH/SD.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracterizou-se como qualitativa do tipo estudo de caso (YIN, 2010). O caso aqui investigado foi a articulação entre as famílias com filhos identificados com comportamentos de AH/SD, participantes do Programa de Incentivo ao Talento (PIT) durante o ano de 2014, e sua articulação com a escola em que estes alunos encontravam-se matriculados.


Participaram da pesquisa 12 famílias (11 entrevistadas foram mães e um dos entrevistados foi o pai) com filhos identificados com AH/SD há mais de um ano e que foram assíduos no PIT durante o ano de 2014. O PIT foi um projeto de extensão, coordenado pela professora Dra. Soraia Napoleão Freitas, pioneiro no Rio Grande do Sul (RS) no que diz respeito ao atendimento dos alunos com AH/SD, e teve suas ações encerradas em dezembro de 2015.

Além disso, participaram da pesquisa 11 professoras, seis atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e cinco nos Anos Finais do Ensino Fundamental (professoras Conselheiras), assim como sete Educadoras Especiais, totalizando 19 profissionais, alocadas em sete escolas, sendo cinco da rede pública estadual e duas da rede privada do município de Santa Maria – RS.

A entrevista semiestruturada foi escolhida como uma das técnicas de coleta de dados, pois permitiu à pesquisadora obter informações que colaboraram para as discussões propostas nos objetivos estabelecidos.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Após coleta e análise dos dados verificou-se que foram poucas as ações de parceria



colaborativa entre família e escola. É possível afirmar que, das 12 famílias participantes, apenas três delas: Família 1 (F1), Família 2 (F2) e Família 3 (F3) relataram ações como, por exemplo: atuar voluntariamente na escola do filho, participar assiduamente do conselho de pais e mestres, informar a escola sobre o parecer de identificação das AH/SD do filho, a fim de o encaminhar para participar do AEE.


Algumas famílias justificaram não ter competência para influenciar na inclusão escolar do filho com AH/SD. Algumas, inclusive não tinham sequer conhecimento do direito dos filhos de frequentarem um atendimento especializado. Outro caso foi o relatado pela F12, que não obteve êxito ao solicitar à escola que esta prestasse um atendimento adequado, que estimulasse as habilidades identificadas no filho com AH/SD.

Nove familiares (75%) disseram não ter se envolvido em ações efetivas pensadas na inclusão de seus filhos e apenas três (25%) responderam afirmativamente: *“Sim, o coral. Até ajudei também no brechó”* (Relato da F2); *“Eu participo do Conselho Escolar e do Conselho de Pais e Mestres”* (Relato da F3); *“Não. A gente mora longe, às vezes não fica sabendo e daí não participa”* (Relato da F8); *“Não. Só participo da associação de pais, nunca convidaram a gente para participar de algum projeto”* (Relato da F12).

Conforme os relatos, verifica-se que, dentro do universo das famílias participantes da pesquisa, poucas são atuantes nos projetos desenvolvidos pelas escolas de seus filhos. Apenas a família F2 comentou participar do “Projeto Coral” que a Escola 3 proporciona aos seus alunos. Os relatos dos demais familiares focaram na participação nos conselhos escolares e associações de pais e mestres. No entanto, esses vínculos não estão diretamente relacionados aos projetos propostos pela escola.

É preciso destacar que talvez um dos fatores que comprometa a participação dos familiares é a restrita oferta da escola de projetos extraclasse, como, por exemplo, o coral. Além disso, a pouca divulgação desses projetos poderia ser um fator dificultador de um maior envolvimento dos familiares na organização e na participação. Por outro lado, elenca-se também a desmotivação dos pais no envolvimento desses projetos.

Outra questão abordada na entrevista narrativa analisou se as famílias procuravam a professora para saber sobre o desenvolvimento escolar dos filhos. Em relação à essa questão, as respostas ficaram equilibradas, seis familiares (50%) comentaram que procuravam a professora para saber sobre o desenvolvimento escolar dos filhos e os outros seis (50%) não



as procuravam. Seguem alguns depoimentos: *“Sim, sempre procurei, eu ficava mais ansiosa do que ela”* (Relato da F2); *“Só no dia da entrega dos pareceres”* (Relato da F6); *“Sim, se alguma nota está mais baixa, como ele é bom em algumas... se as outras estão abaixo eu procuro saber”* (Relato da F8); *“Não, só quando sou chamada”* (Relato da F9); *“Não, não de ir na escola perguntar, nunca tinha reclamação. Porque ela sempre teve um ótimo desempenho”* (Relato da F10); *“Não e quando eu vinha meu foco era o comportamental, não era a aprendizagem, quando ela está mal é por falta de dedicação dela”* (Relato da F11); *“Não, só umas duas vezes, não era necessário”* (Relato da F12).


As respostas das famílias participantes denotam o perfil dos seus filhos com AH/SD, pois como não estavam apresentando dificuldades no rendimento acadêmico, os pais acabavam não procurando a professora para conversar sobre o desempenho deles. Apenas a família F11 ressaltou que o que a levava a procurar a escola era a parte comportamental e não a acadêmica. Contudo, seria interessante que as famílias procurassem as professoras para obterem maiores informações sobre o desenvolvimento escolar dos filhos e não apenas quando houvesse uma dificuldade.

Segundo Gama (2007), é preciso que os familiares estabeleçam um contato com as escolas de seus filhos, procurando orientações e trazendo contribuições para o professor sobre o desenvolvimento global do filho. É preciso planejar estratégias de colaboração entre família e escola. Para a autora (2007, p. 72), os pais deveriam “[...] lançar as bases para uma parceria robusta que facilite o reconhecimento das potencialidades dos alunos e permita um planejamento que atenda a todas as suas necessidades educacionais”.

Assim, é preciso incentivar ações preventivas nessas famílias, para que não procurem a escola apenas quando a dificuldade já estiver instalada, tendo em vista que muitos familiares, em seus relatos, demonstraram insatisfação com a escola. No entanto, é importante pontuar que, após se constatar uma dificuldade, é necessário buscar saná-la e não apenas identificá-la.

CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

Ao analisar os dados pesquisados concluiu-se que é preciso (re)pensar as estratégias de envolvimento e participação das famílias na vida escolar dos filhos com AH/SD. Para isso, é necessário que a escola seja elucidada a respeito do que significa oportunizar a colaboração



da família com a escola.

De modo geral, considerando o contexto pesquisado e ouvindo os relatos dos familiares, é possível afirmar que a Família 1 foi a que mais aproximou-se de realizar um trabalho articulado e colaborativo com a escola que seu filho estava matriculado.

É necessário que a escola se conscientize de que as famílias podem ser uma rede de apoio, que juntas poderão formar uma parceria com a intenção de contribuir para a inclusão do filho/aluno com AH/SD. Nesse sentido, primeiramente é preciso conscientizar os profissionais da escola, minimizando suas concepções errôneas sobre esses indivíduos para, posteriormente, dialogar com essas famílias, orientando-as para, se desejarem, atuarem de forma proativa na escolarização de seus filhos com AH/SD. Com a realização desta pesquisa, constatou-se que ambos precisam rever seus papéis. A escola precisa oportunizar a maior participação da família e de seus filhos na discussão desses assuntos, assim como os pais necessitam demonstrar o desejo de participar dessa discussão.

REFERÊNCIAS

DELOU, C. M. C. O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, A. de S.; (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: Volume 3 – o aluno e a família.** Brasília: Ministério da Educação. 2007. Cap. 3 p. 49-59.

GAMA, C. M. S. Parceria entre família e escola. In: FLEITH, A. de S.; (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: Volume 3 – o aluno e a família.** Brasília: Ministério da Educação. 2007. Cap. 4, p. 61-73.


RECH, A. J. D. **Relação família-escola: uma parceria para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação.** 2016. 335p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

SABATELLA, M. L. P. Atendimento às famílias de alunos com altas habilidades. In: FLEITH, A. de S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores.** Porto Alegre: Artmed, 2007. Cap.11, p. 143-150.

SOLOW, R. Parents conception of giftedness. **GiftedChildToday.** V. 24, 2001. Disponível em:<http://www.casenex.com/casenet/pages/readings/specialPops/lookingForGiftedness/parentConcept.htm> Acesso em 8 de set de 2018.

TERRASSIER, J. C. La disincronía de los niños precoces. In: MATE, Y. B. (Coord.). **Problemática del niño superdotado.** Salamanca: AmarúEidcionaes, 3 ed. 2000, p. 69-74.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Tradução Ana Thorell, 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.



DIAGNÓSTICO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM FOZ DO IGUAÇU/PR

Cleonice Da Luz Dos Santos (UNIOESTE)¹

Clodis Boscaroli (UNIOESTE)²


INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem como princípio a valorização da diversidade no contexto escolar, tendo a escola o papel de se adaptar e proporcionar medidas pedagógicas que atendam à particularidade do aluno com necessidade educacional especial como deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (AH/SD). O Atendimento Educacional Especializado (AEE), segundo Brasil (2008), tem a função de “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas”, objetivando apoiar o desenvolvimento dos alunos, ocorrendo no contraturno, na própria escola ou centro especializado.

Esta pesquisa está focada no AEE para alunos com AH/SD, que ocorre por meio dos Núcleos de Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/SD, cuja função é orientar os sistemas de ensino quanto ao atendimento e desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas de estudantes com altas habilidades/superdotação, assim como as Sala de Recursos Multifuncional (SRM) que objetivam a ampliação ou a suplementação dos conteúdos escolares. O atendimento poderá

¹Cleonice da Luz dos Santos é professora na Rede Municipal de Foz do Iguaçu. Atuou como Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal da Educação, sendo responsável pela formação continuada de professores do 4º e 5º ano nas diversas áreas de ensino. Graduada em Letras/Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), especialista em Didática e Metodologia de Ensino pela UNOPAR, especialista em Psicopedagogia Escolar pela Faculdade Espírita e especialista em Educação Especial pelo Centro Internacional de Pesquisa e Extensão Universitária. Mestranda no Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Ensino (PPGE) na Unioeste. E-mail: cleoluzz@hotmail.com.

² Clodis Boscaroli é Professor Associado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Atua como professor permanente no Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Ensino (PPGE) – nível Mestrado e no Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Tecnologias, Gestão e Sustentabilidade (PPGTGS) – nível Mestrado Profissional dessa universidade. Possui graduação em Informática e especialização em Ciência da Computação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. É Mestre em Informática pela Universidade Federal do Paraná. Doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade de São Paulo. E-mail: clodis.boscaroli@unioeste.br.



ser realizado em individual ou em grupo, organizado por faixa etária, interesse e/ou habilidades.

O ambiente escolar deve oferecer um atendimento desafiador para alunos com AH/SD, e segundo Freitas *et al.* (2012), o AEE é uma forma de disponibilização de recursos educacionais, proporcionando ao alunado alternativas diferenciadas de atendimento, respeitando suas necessidades peculiares. Por maior que sejam as aptidões e habilidades do aluno com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), caso não haja estímulos e práticas educacionais adequadas, esses discentes dificilmente atingirão êxito em suas realizações (SABATELLA, 2012, p.116). Para Alencar *et al.* (2016) é necessário fortalecer as habilidades cognitivas do aluno, dando-lhe desafios que estimulem a imaginação. Logo, a escola precisa estar preparada para a identificação das AH/SD propiciando ao aluno o direito de frequentar o AEE e receber um ensino pautado em sua intrinsidade, ampliando assim seus conhecimentos.

OBJETIVOS


Realizar um diagnóstico do Atendimento Educacional Especializado para as Altas Habilidades/Superdotação ofertado em Foz do Iguaçu, propondo ações que contribuam ao ensino desses alunos no município.

METODOLOGIA

Este artigo constitui-se em um levantamento bibliográfico em livros, artigos científicos em bases de dados eletrônicas como *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*, Portal de Periódicos (Capes) e documentos do Ministério de Educação e Secretaria Municipal da Educação do município estudado, entrevistas com professores e Secretaria Municipal da Educação do município de Foz do Iguaçu e observações na escola para a compreensão de como se dá o AEE para alunos com AH/SD.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

O AEE para alunos com AH/SD em Foz do Iguaçu - PR iniciou com o Parecer nº 137/14, do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional o qual autorizou o funcionamento de 1 (uma) Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I para as áreas das AH/SD na Escola Municipal Professor Pedro Viriato Parigot de Souza. O estabelecimento de ensino está localizado na região central, atendendo alunos com AH/SD das 51 escolas municipais,




sendo o único a oferece Sala de Recursos Multifuncional para as Altas Habilidades/Superdotação (SRM-AH/SD) (PARANÁ, 2017).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), em torno de 3,5 a 5% da população possui indicadores de AH/SD (NEGRINI e FREITAS, 2008). O número de atendimentos na SRM-AH/SD, de 2014 a 2017, foi de 26 alunos. Há aí, uma disparidade em relação à indicação da OMS, pois pela a média de vinte mil alunos matriculados no Ensino Regular - Anos Iniciais nesses anos, a quantidade de alunos em AEE é inferior ao esperado.

O processo de encaminhamento para avaliação parte da observação do professor em sala de aula que, verificando o comportamento deste aluno e a suspeita de possível AH/SD, preenche uma ficha de referência relatando as observações quanto ao rendimento escolar do aluno, sendo encaminhada à Secretaria Municipal da Educação (SMED). A baixa quantidade de alunos identificados pode estar relacionada à dificuldade de caracterizar o aluno que apresenta potencial elevado em uma ou mais áreas, inclusive, por falta de formação para tal, pois, embora o tema AH/SD venha sendo discutido no Brasil, muitos professores continuam cercados de concepções errôneas de que um aluno com indício de AH/SD não apresenta dificuldades de aprendizagem, demonstra rendimento superior em todas as áreas acadêmicas e, principalmente, que não carece de AEE por ser capaz de se desenvolver sozinho (PÉREZ, 2003).

A identificação do aluno com altas habilidades proporciona o devido atendimento educacional e condições necessárias para que se desenvolva e potencialize suas habilidades. Por isso o professor, bem como todos os profissionais da escola, precisam ter conhecimentos dos indícios que, Pérez e Freitas (2016), apontam que o indivíduo com AH/SD pode apresentar vocabulário rico aos demais colegas, capacidade analítica e indutiva e memória muito desenvolvida, destaque na área de seu interesse, pensamento abstrato e um raciocínio lógico-matemático muito desenvolvido. Na criatividade sobressai a curiosidade, ideias diferentes, criticidade, soluções e respostas incomuns e o gosto por desafios. Para Sternberg (2017) a criatividade não é geneticamente determinada, mas uma habilidade que pode ser aprendida.

Após o encaminhamento do professor, a equipe da Educação Especial (EE) avalia o rendimento escolar, verificando em que nível de conhecimento ele se encontra. Posteriormente, é realizada uma avaliação psicoeducacional utilizando-se o WISC IV (Escala de Inteligência Wechsler para Crianças), onde será atestada a habilidade em que se destaca.



Orientado para o AEE, os responsáveis terão as informações das condições de seu filho, sendo facultativa a participação na SRM-AH/SD. O professor do AEE recebe a devolutiva com encaminhamentos sobre os aspectos a serem trabalhados com cada aluno tanto nas suas potencialidades quanto nas suas dificuldades, assim como as áreas em que apresenta AH/SD.

O atendimento ocorre em contraturno, com duração de duas horas e em uma sala específica, com materiais pedagógicos, três computadores, um *notebook* e acesso à *internet*, e até o ano de 2017 aconteceu no período matutino, em grupos ou individual, obedecendo a um cronograma no qual os alunos frequentaram duas vezes por semana, em dias alternados.


Quanto ao profissional que atua na SRM-AH/SD, preferencialmente, é a formação em Educação Especial/Educação Inclusiva/AEE, obtida através de cursos de pós-graduação *stricto sensu* e/ou *lato sensu* ou licenciatura. Contudo, na falta deste profissional é permitido que o professor assuma essa função sem esta formação (FOZ DO IGUAÇU, 2017). Neste ano de 2018, até o mês de setembro, o atendimento aos alunos com AH/SD ainda não foi iniciado por falta de professores na rede municipal, porém, segundo a SMED, ao iniciar, a Sala de Recursos terá seu funcionamento no período vespertino. Essa oferta somente em um período ocasiona uma delimitação no atendimento, e alunos do período matutino ficarão sem o AEE.

CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

Os alunos com AH/SD carecem de atendimentos que potencializem suas habilidades, como também sanem suas dificuldades, caso necessário. Como sua identificação parte da observação do professor, faz-se necessário que conheça os indicativos para a caracterização desses alunos para que possam receber um ensino de focado em sua individualidade.

Diante do exposto, a dificuldade na identificação de alunos com AH/SD se deve às concepções errôneas e falta de conhecimento da temática por parte dos professores. Para que isso seja sanado é necessário investir nos conhecimentos específicos sobre essa área, ministrados em cursos de formação continuada de professores, para que tenham clareza e segurança na identificação de características e encaminhamentos destes alunos.

A formação deve abranger toda a equipe escolar (diretor, coordenador, professores), devendo ocorrer no início do ano e/ou ofertado no decorrer do ano letivo nas formações de áreas e do 1º ao 5º ano, objetivando transpor mitos e receber orientações específicas à identificação e a potencialização de habilidades. Com a equipe escolar preparada, o número



de alunos que terão a oportunidade de receber atendimento específico para a potencialização de suas habilidades e o enriquecimento curricular tende a aumentar.

É papel do professor promover condições favoráveis ao desenvolvimento da criatividade e das habilidades cognitivas, em todos os níveis e modalidades de ensino. Para tal, necessita inovar a sua prática pedagógica, utilizando-se de estratégias que mobilizem o interesse em aprender, oportunizando recursos que proporcione o progresso do potencial criativo de cada do aluno. O acesso a congressos e/ou cursos sobre AH/SD ao professor do AEE é também de suma importância para o desenvolvimento de estratégias para o trabalho com este alunado, cabendo à SMED desenvolver parcerias e facilitar sua participação.

A oferta de apenas um turno de funcionamento para a SRM-AH/SD não é inclusiva, sendo necessária a ampliação da oferta do atendimento no município para ambos os períodos matutino e vespertino, de forma a propiciar que todos os alunos identificados sejam beneficiados e tenham suas habilidades potencializadas. Conclui-se então que o AEE para AH/SD no município de Foz do Iguaçu é ainda incipiente, necessitando de ações concretas e planejamento pedagógico específico, que são perspectivas de contribuições dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS


ALENCAR, E. S.; BRAGA, N. P.; MARINHO, C. D. **Como Desenvolver o Potencial Criador**: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula. 12 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014>>. Acesso 26 ago. 2018.

FOZ DO IGUAÇU, Secretaria Municipal da Educação. **Instrução Normativa Nº 09/2017**. Foz do Iguaçu, Paraná. 2017.

FREITAS, S. N.; ROMANOWSKI, C. L.; COSTA, L. C. Alunos com Altas Habilidades/Superdotação no contexto da Educação Especial. In: MOREIRA, L. C; STOLTZ, T. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, p. 237-250, 2012.

NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. **Revista Educação Especial**, n. 32, p. 273-284, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/103/76>>. Acesso em 25 ago. 2018.



PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Núcleo Regional de Foz do Iguaçu. **Parecer N° 123/2017. Projeto Político Pedagógico** – Escola Municipal Professor Pedro Viriato Parigot de Souza, 2017.

PÉREZ, S. G. **Mitos e crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades**: Alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Cadernos de Educação Especial*, v. 22, p. 45-59, 2003.

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

SABATELLA, M. L. P. Expandir horizontes para compreender alunos superdotados. In: MOREIRA, L. C; STOLTZ, T. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, p. 113-128, 2012.

STERNBERG, R. J. ACCEL: A New Model for Identifying the Gifted. **Roeper Review**, v. 39, p. 152-169, 2017.



POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM ALAGOAS

Corina Prado Basilio¹

INTRODUÇÃO

A realidade mostra que numa sociedade de classes, que tem como raiz a produção e a acumulação de riquezas, não é possível a universalização dos bens materiais, nem a universalização do acesso ao conhecimento e aos bens culturais.

Sobre o modo como a atual sociedade se porta em relação à educação, Amorim, Bertoldo e Jimenez afirmam que:


A necessidade de uma educação institucionalizada pelo Estado burguês para a classe trabalhadora surge e se configura sócio-historicamente em função dos interesses do modo de produção vigente. A expansão da educação escolar para os trabalhadores no capitalismo esteve sempre atrelada às necessidades apresentadas pelo próprio desenvolvimento do sistema produtivo. Portanto, o acesso dessa classe à educação não se dá de forma homogênea e isonômica. (AMORIM; BERTOLDO; JIMENEZ, 2017, p. 91).

É nesse cenário que a Secretaria de Educação do Estado de Alagoas expõe dados de efetiva educação inclusiva, entre estes, o atendimento a pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, que, segundo o *site* da Secretaria, se dá no Centro de Educação Especial Prof.^a Wandette Gomes de Castro, através do Núcleo de Atendimento de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S-AL. O que o *site* não revela é que o NAAH/S-AL, embora tenha sido criado em 2006, teve pouquíssima atuação num período que não ultrapassou três anos e hoje só existe formalmente, pois se acha desativado.

Negação do atendimento voltado para altas habilidades/superdotação em Alagoas - breve histórico

A ausência de atendimento a educação especial para pessoas com Altas Habilidades/Superdotação em Alagoas evidencia a distância entre as possibilidades humanas e a realidade posta numa sociedade de classes. Em Alagoas, o NAAH/S-AL foi instalado no mesmo período que os NAAH/S dos demais estados brasileiros e do Distrito Federal. Em 2005 e 2006, recebeu da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação

¹ Professora da Rede pública estadual de Alagoas, pedagoga e mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL.



orientação, equipamentos e suporte necessários à implantação e à iniciação do atendimento.


Nesse processo de estruturação, duas profissionais da educação vinculadas à Secretaria Estadual de Educação de Alagoas – SEE-AL foram a Brasília em 2006 e participaram do Seminário Nacional para Formação de Profissionais Multiplicadores para Atuação no NAAH/S, organizado pelo SEESP/MEC. A SEE-AL ofereceu o espaço físico para a instalação do NAAH/S no prédio onde funciona o Centro de Educação Especial de Alagoas Wandette Gomes de Castro. Inicialmente, o NAAH/S-AL tinha à sua disposição três salas destinadas às atividades pertencentes a este Núcleo.

Em dezembro de 2011 não existia nenhum documento referente aos atendimentos e/ou atividades exercidos de 2006 a 2011. Tampouco existia nos arquivos do NAAHS-AL alguma ata, plano de trabalho ou plano de atividades propostas ou relatórios de sensibilizações; tão só alguns exercícios aplicados a algumas crianças e anotações sobre esses exercícios. Nenhum relatório conclusivo ou registro de atividades voltadas para escolas ou atendimento prestado a famílias.

Visando reverter o quadro de inatividade do NAAH/S-AL, em 27 de dezembro de 2011 promoveu-se a troca de profissionais do Núcleo. Mas já na primeira semana de janeiro de 2012, o prédio onde funciona o Centro de Educação Especial entrou em reforma e permaneceria assim por três meses. Nesse projeto de reforma, as salas destinadas ao NAAH/S-AL seriam melhoradas e ampliadas, oferecendo maior conforto aos que ali viessem a trabalhar e/ou a estudar. Diversamente da expectativa gerada pela chegada da reforma, muitos foram os prejuízos dela resultantes. A empresa responsável pela reforma expôs os móveis e equipamentos do Núcleo à poeira e à chuva. Os móveis, parte dos livros para a formação de professores e equipamentos do NAAH/S, ainda durante o período da reforma, não serviriam mais para o uso.

O prazo para a conclusão da reforma não se cumpriu, e apenas em abril de 2013, sob pressão dos usuários e dos profissionais do Centro de Educação Especial – que tinham atendimento voltado para a deficiência mental –, é que a Secretaria de Educação providenciou um novo local para retomar as atividades. Nesse novo prédio, enfim, reiniciaram-se as atividades do NAAH/S-AL.

O primeiro obstáculo encontrado foi o corpo de profissionais destinados ao NAAH/S-AL. Em 2013, eram apenas uma psicóloga e uma pedagoga para o exercício de




todas as funções do Núcleo. Com muita dificuldade conseguiu-se que uma assistente social e um professor de Artes, vinculados ao atendimento dos alunos com deficiência mental do referido Centro, tivessem parte de suas cargas horárias voltadas ao NAAH/S. Outro sério problema, que não foi possível vencer, diz respeito à infraestrutura do Núcleo, pois se dispõe apenas de uma pequena sala para atender os alunos, as famílias e às atividades docentes e de coordenação. Todos os computadores estavam em condições de sucata tanto pelo desuso e ausência de manutenção quanto pelo armazenamento inadequado durante a reforma.

O Núcleo também não possuía nenhum material didático. A única coisa que funcionava era uma impressora. Mesmo com todos esses obstáculos, entre abril de 2013 e janeiro de 2014 o NAAH/S-AL produziu as primeiras atividades de sensibilização/formação de professores para atuação com alunos com altas habilidades. Foram quatro escolas públicas atendidas com sensibilização voltada para trabalhadores da educação (professores, diretores, coordenadores, pessoal do serviço geral e vigilância).

Em 2013 ocorreu ainda uma capacitação para os diretores e coordenadores de todas as escolas da 13ª Coordenadoria de Ensino; na época, eram 33 instituições de ensino. A coordenação do NAAH/S conseguiu espaço para falar sobre altas habilidades e sobre o NAAH/S no Fórum de Colegiados da Universidade Federal de Alagoas – UFAL; na ocasião, estabeleceu contato com os cursos de Física, Pedagogia, Matemática e Biologia desta Universidade, para futuras parcerias, a depender da demanda do Núcleo, visto que, tão só com o corpo docente do Núcleo, seria impossível atender alunos de diversas áreas sem ajuda e parceria externa.

O NAAH/S ministrou palestras nos cursos de Pedagogia e Matemática para alunos da licenciatura e participou ainda do “V Encontro de Educação Inclusiva da Universidade Federal de Alagoas”, ofertando um minicurso. Concomitantemente a essas ações, iniciou-se o processo de triagem e avaliação nas quatro escolas onde ocorreram as sensibilizações para os trabalhadores da educação. Juntas, essas escolas somavam aproximadamente 2.500 estudantes. Destes, 12 estudantes iniciaram o processo de atendimento no NAAH/S, semanalmente. Com essa demanda o Núcleo conseguiu trazer para seu RH outra pedagoga, um professor de música, bem como atendimento de Educação Física.

O RH do NAAH/S reunia-se semanalmente, e decidia coletivamente suas ações, mediante avaliações. Nesse período, todas as atividades foram registradas com relatórios, atas



e frequências, além de registros de imagens. Com muito por conquistar e acreditando que estavam iniciando a caminhada para o efetivo atendimento da educação especial voltada para as altas habilidades, em janeiro de 2014 a equipe foi surpreendida com a arbitrária diluição. Um a um, coordenação, professores, psicóloga e assistente social foram sendo substituídos ou encaminhados para outros atendimentos pela direção do Centro de Educação Especial.

As atividades foram paulatinamente interrompidas até que em 2015 a Rede Estadual acabou por fechar o NAAH/S sem maiores explicações e sem propor nada que oferecesse atendimento semelhante. Até a presente data, embora ainda conste no *site* da SEE–AL a oferta de atendimento para alunos com Altas Habilidades/Superdotação, nem o NAAH/S nem qualquer outro atendimento para alunos com altas habilidades/superdotação ocorre em Alagoas. Segundo Perez (2007), a Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que de 3% a 5% da população brasileira tem altas habilidades, isso resulta que em Alagoas no mínimo 90 mil pessoas com Altas Habilidades/Superdotação estão no anonimato e expropriadas do direito de viver plenamente suas potencialidades. Os números da OMS consideram apenas altas habilidades nas áreas de linguística e lógico matemática averiguadas em teste de Quociente de Inteligências (QI). Se considerados outras inteligências, esse número pode chegar a 7,7% da população brasileira (PÉREZ; FREITAS, 2009), o que para Alagoas resultaria em aproximadamente 190 mil pessoas com Altas Habilidades/Superdotação sem atendimento específico as suas necessidades educacionais.

A respeito da importância da identificação e do atendimento adequado a Altas Habilidades/Superdotação, Reynaud e Rangni afirmam:

É necessário observar, todavia, os reflexos que ocorreram na esfera íntima da vida dos alunos que passaram a ser mais bem compreendidos por suas famílias e professores, o que pode fazer com que a vida deles caminhe de maneira mais harmônica e produtiva. Com os estímulos corretos e suficientes, as habilidades desses alunos se concretizarão em projetos e feitos de extrema importância pessoal e social.

Ainda, a criança, o adolescente ou jovem que forem corretamente identificados como alto habilidosos ou superdotados podem, por esse motivo, escapar de errôneos diagnósticos médicos e da medicalização indevida. (REYNAUD; RANGNI, 2017, p. 82).

A total falta de assistência ou de conhecimento sobre sua natureza e necessidades dos indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação implica incontáveis prejuízos individuais e sociais num contexto já castigado pela exacerbada exploração do trabalhador.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que numa sociedade de desiguais não se mostre possível uma universalização do acesso à educação de qualidade que contemple as especificidades de cada indivíduo, a realidade vivenciada por Alagoas para o atendimento de pessoas com altas habilidades é alarmante. Considerando os limites do Estado Democrático e que este é um instrumento de construção do consenso para a perpetuação da exploração dos trabalhadores, as conquistas legais que se fazem dentro do Estado acontece à custa de muito sofrimento. Fazê-las efetivar-se, ainda que parcialmente, é sempre resultado também de pressão e de embates. É nesse sentido que o presente texto se inscreve.

Cumprir denunciar a inobservância do Estado de Alagoas às leis que regem este país, no tocante a direitos e garantias fundamentais da Constituição Federal e ao acesso à educação, respeitando as individualidades preconizadas na LDBEN no que concerne às pessoas com Altas Habilidades/Superdotação. Reivindicar a efetivação do atendimento em altas habilidades. Olhar para as dificuldades que pessoas com altas habilidades enfrentam e ressaltar a importância do acompanhamento destes para que possam se desenvolver plenamente no âmbito escolar e nos outros espaços sociais em que se acham inseridos.


A política educacional alagoana precisa considerar a necessidade e o direito que as pessoas com altas habilidades têm, bem como os benefícios sociais que o adequado atendimento pode gerar. Sem perder o horizonte de uma sociedade efetivamente justa, para além de uma sociedade de classes, urge exigir a inclusão dos indivíduos com altas habilidades na educação adequada às suas necessidades no estado de Alagoas.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Maria Gorete Rodrigues de; BERTOLDO, Edna; JIMENEZ, Susana. Educação para o trabalhador no estado burguês: uma permanente adequação às necessidades do capital in: NOMERIANO, Aline Soares (Org.). **As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do estado e do capital em crise**. Maceió: Coletivo Veredas, 2017.

BORGES, Herbert. Quase 600 mil alagoanos vivem em pobreza extrema. Gazeta Web. Disponível em: <http://gazetaweb.globo.com/portal/noticia/2017/07/quase-600-mil-alagoanos-vivem-em-pobreza-extrema_36004.php>. Acesso em: 6 de agosto de 2018.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística–IBGE. Pesquisa por amostragem. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/pesquisa/37/30255?tipo=ranking>>. Acesso em: 8 de agosto de 2018.



PÉREZ, S.G.P.B.; FREITAS, S.N. Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. In: **Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação** (Anped), 32., Caxambu, 2009. Anais... Caxambu: Anped. Disponível em: . Acesso em: 10 nov. 2014.

PÉREZ, S. P. B. Inclusão para superdotados. **Ciência Hoje**, São Paulo, v.41, n.245, p.8-11, 2007. Disponível em: < <http://cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/revista-ch-2008/245>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

RANGNI; Rosemeire de Araújo; REYNAUD, Maria Luiza Dieguez. O atendimento aos alunos com altas habilidades à luz da legislação brasileira. In: COSTA, Maria da Piedade Resende da; MUSSADA, Mayra Berto; RANGNI, Rosimeire de Araújo. **Altas habilidades/superdotação: temas para pesquisa e discussão**. São Carlos: EDUFSCar, 2017.



ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO E/OU DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM: A IDENTIFICAÇÃO A PARTIR DE UMA AVALIAÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA

Simone Miranda dos Santos Sviercoski¹

INTRODUÇÃO

Tanto alunos com TDAH e Dislexia como os alunos com AH/SD necessitam de uma avaliação para reconhecimento de suas necessidades educacionais especializadas. Porém, a falta de conhecimento por parte de profissionais responsáveis por esta avaliação acaba por negligenciar as características das AH/SD que podem estar presentes nos transtornos ou confundir o diagnóstico, interpretando características e comportamentos erroneamente.


Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5, o TDAH é um transtorno biológico, de causas genéticas que aparece na infância e pode acompanhar o indivíduo por toda sua vida.

O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Desatenção e desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa, aparência de não ouvir e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou o nível de desenvolvimento. Hiperatividade-impulsividade implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar - sintomas que são excessivos para a idade ou o nível de desenvolvimento. (DSM-V, 2014, pag.32).

A Dislexia no DSM-V, está inserida dentro de uma categoria mais ampla, denominada de “Transtornos do Neurodesenvolvimento”, o seu diagnóstico é clínico e requer a identificação dos seguintes sintomas:

A. Dificuldades na aprendizagem e no uso de habilidades acadêmicas, conforme indicado pela presença de ao menos um dos sintomas a seguir que tenha persistido por pelo menos 6 meses, apesar da provisão de intervenções dirigidas a essas dificuldades: 1. Leitura de palavras de forma imprecisa ou lenta e com esforço [...] 2. Dificuldade para compreender o sentido do que é lido [...] 3. Dificuldades para ortografar (ou escrever ortograficamente) [...] 4. Dificuldades com a expressão escrita [...] 5. Dificuldades para dominar o senso numérico, fatos numéricos ou cálculo[...] 6. Dificuldades no raciocínio [...] **B.** As habilidades acadêmicas afetadas estão substancial e quantitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica do indivíduo, causando interferência significativa no desempenho acadêmico ou profissional ou nas atividades cotidianas, confirmada por meio de

¹ Pedagoga.Neuropsicopedagoga clínica e institucional. Mestre em Educação. E-mail: simiranda120@gmail.com



medidas de desempenho padronizadas administradas individualmente e por avaliação clínica abrangente[...] **C.** As dificuldades de aprendizagem iniciam-se durante os anos escolares, mas podem não se manifestar completamente até que as exigências pelas habilidades acadêmicas afetadas excedam as capacidades limitadas do indivíduo [...] **D.** As dificuldades de aprendizagem não podem ser explicadas por deficiências intelectuais, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução acadêmica ou instrução educacional inadequada. (DSM-V, 2014, pag.66).


Segundo Renzulli (2016) as pessoas com Altas Habilidades/ Superdotação demonstram possuir um conjunto de traços bem definidos de habilidade acima da média em uma ou mais áreas do conhecimento, envolvimento com a tarefa e criatividade.

A habilidade acima da média consiste na capacidade de desempenho ou potencial em níveis superiores aos dos seus pares etários, série escolar ou áreas de desempenho fora do ambiente escolar e pode se apresentar como habilidade geral - a capacidade para processar informações, integrar experiências que permitem executar respostas adaptativas a novas situações ou habilidade específica- consiste na capacidade de adquirir conhecimento ou na habilidade de desempenho em uma ou mais atividade ou num âmbito específico e restrito. A criatividade consiste na demonstração de originalidade de ideias e resolução de problemas que sobressaem em relação aos seus pares etários e manifesta-se pelo alto nível de fluência de ideias, flexibilidade, originalidade, abertura a experiências novas, sensibilidade aos detalhes e elevado nível de curiosidade. Já o comprometimento com a tarefa consiste na “demonstração de perseverança, resistência, dedicação e tempo e esforços extensos para perseguir um trabalho em uma área de interesse selecionada pelo próprio estudante” (RENZULLI, 2016).

O neuropsicopedagogo clínico atua na “avaliação, intervenção e acompanhamento do indivíduo com dificuldades de aprendizagem, transtornos, síndromes ou altas habilidades” (RUSSO 2015, p.16). Portanto, buscou-se investigar a existência ou coexistência de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) em um aluno com diagnóstico de (TDAH) aos 05 anos de idade devido aos primeiros sintomas de hiperatividade, de Dislexia por apresentar dificuldade de copiar, escrever e realizar as avaliações e características de AH/SD.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa são de cunho qualitativo,



tendo como técnica de pesquisa o estudo de caso (STAKE, 1998). Teve como participantes um aluno com idade de 10 anos, dois professores e os pais deste aluno. Os instrumentos utilizados para a avaliação neuropsicopedagógica foram: roteiro de entrevista, testes padronizados, provas e questionários qualitativos e teve duração de 10 sessões de 50 minutos, além de visita a escola. Para análise qualitativa dos dados foram utilizadas as orientações de Bardin (2011), iniciando pela pré-análise, com o estudo dos dados da anamnese, relatos de outros profissionais, questionários e posteriormente a realização da análise quantitativa dos instrumentos aplicados.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na avaliação neuropsicopedagógica o aluno apresentou os seguintes resultados:

Linguagem: Na prova que avaliou reconhecimento e discriminação de sons, ritmo e entonação, apresentou bom desempenho.

Leitura: Na prova que avaliou o nível de leitura, apresentou leitura com facilidade e fluência, boa compreensão e escasso número de erros. Na prova em que avaliou a rapidez e compreensão leitora, apresentou excelente desempenho.


Escrita: Na prova que avaliou discriminação fonética, análise de sucessão de sons, apresentou bom desempenho. Na prova que avaliou ortografia correta das palavras, apresentou algumas trocas de palavras. Na prova que buscou avaliar a escrita espontânea a partir da produção textual, apresentou coerência e coesão na produção, criatividade e organização de pensamento.

Cálculo: Na prova que avaliou o processo sintático, noções de grandeza, habilidades para cálculos soma e subtração multiplicação e divisão apresentou bom desempenho. Apresentando maneiras diferentes dos habituais para solucionar as operações.

Memória auditiva de frases: Na primeira parte da prova em que ouvia a frase e a repetia e na segunda parte quando escrevia as frases, apresentou bom desempenho.

Memória operativa: Na prova que avaliou organização, programação visuoespacial e memória operativa, apresentou excelente desempenho.

Atenção e funções executivas: No Teste de Cancelamento – TAC, que avalia atenção seletiva e seletiva com demanda de alternância, obteve desempenho classificado na faixa média [pontuação-padrão 106]. No teste Trilhas - TT, na primeira parte (A) que avalia busca visual, obteve desempenho classificado na faixa média [pontuação 108]. Na segunda



parte (B) que avalia atenção, velocidade e flexibilidade cognitiva, obteve desempenho classificado na faixa média [pontuação 94]. Na terceira parte (B- A) que avalia o desempenho total em ambas as partes do teste, obteve desempenho classificado na faixa média [pontuação 92].

Comportamento em sala de Aula: Nos questionários SNAP IV e Escala Conners que avaliam indicadores de TDAH (sintomas de hiperatividade, desatenção e comportamento antissocial) em casa e na escola, nada apresentou.


Indicadores de AH/SD: Na análise dos questionários respondido pelos pais, aluno e professores identificamos os indicadores de Altas Habilidades/Superdotação.

O aluno demonstrou de modo geral, bom desempenho em todas as funções avaliadas para sua idade, além de capacidade de raciocínio superior à média e escala de maturidade mental acima de sua idade cronológica. Em relação ao diagnóstico de dislexia e TDAH, foi possível concluir que os comportamentos foram erroneamente interpretados, uma vez que não seguem os critérios diagnósticos considerados no DSM-V, pois, o aluno apresentou desempenho dentro do esperado para sua faixa etária, inclusive com excelente desempenho em algumas áreas, como leitura, produção textual, organização, programação visuoespacial e memória operativa, áreas que são afetadas pelo TDAH e Dislexia.

Relacionamos os comportamentos apresentados pelo aluno com as características das AH/SD que foram constatadas na anamnese e na análise documental em que o aluno apresentou capacidade de raciocínio e escala de maturidade mental superior à média para sua idade no teste psicológico Escala de Maturidade Mental Colúmbia, vindo a contribuir para a confirmação dos dados obtidos nos questionários de identificação de AH/SD sendo eles: Oralidade e vocabulário extenso para sua idade; É considerado perfeccionista pelos professores; Dedicar muito tempo e consegue debater sobre assuntos de seu interesse; É muito responsável; Gosta de leituras de mapas e coisas antigas; Junta dinheiro e tem interesse em comprar coisas de adulto; É bastante criativo, apresenta muitas ideias para produzir textos; Gosta de Artes e História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão desse estudo aponta que é de suma importância o conhecimento das características presentes nos alunos com AH/SD por parte do Neuropsicopedagogo e profissionais relacionados a avaliação da aprendizagem e transtornos do desenvolvimento.



Mais que isto, é preciso considerá-las por meio de uma avaliação qualitativa dos instrumentos utilizados na avaliação, pois, a falta de conhecimento e a avaliação somente quantitativa influênciam diretamente no diagnóstico errôneo e conseqüentemente na falta de atendimento especializado.

REFERÊNCIAS

ALLIENDE, F. CONDEMARÍN M., CHADWICK M. & MILICIC N. (1994). **Compreensão da Leitura**. (J. P dos Santos, Trad.) Campinas, SP: Editorial Psy II. (Trabalho original publicado em 1990).

BASTOS, A.J. **Avaliação das habilidades em matemática nas crianças no final do 2º. ciclo do ensino fundamental em escolas da rede pública e privada de S. J. do Rio Preto**. 2003. 119 p. Tese (Doutorado) – Famerp, São José do Rio Preto, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pineiro, São Paulo: Edições 70, 2011.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNO 5 - DSM-5 / [American Psychiatric Association, tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordoli... [et al.]. - e. Porto Alegre: Artmed, 2014. xlv, 948 p.; 25 cm.

MONTIEL, J. M., SEABRA, A. G. (2012). **Teste de Atenção por Cancelamento**. In A. G. Seabra, N. M. Dias (Orgs.). Avaliação neuropsicológica cognitiva: atenção e funções executivas São Paulo: Memnon.

_____. (2012). **Teste de trilhas - partes A e B**. In A. G. Seabra, N. M. Dias (Orgs.). Avaliação neuropsicológica cognitiva: atenção e funções executivas São Paulo: Memnon.

PÉREZ, S.G.P.B. e FREITAS, S.N. **Manual de identificação de altas habilidades/superdotação**. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

RENZULLI, J. S. **Short - Three-ring definitions.docx**. Texto original do Prof. Renzulli enviado por e-mail para Susana Graciela Pérez Barrera Pérez em 03/05/2016 e traduzido pela mesma. Disponível

em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1302424219785415&set=a.645721888788988.1073741828.100000535491196&type=3&theater>.

RUSSO, Rita Margarida Toler. **Neuropsicopedagogia Clínica: Introdução, Conceitos, Teoria e Prática**. Curitiba: Juruá, 2015.

STAKE, R. E. **Investigación com estudio de casos**. Madrid: Morata, 1998.



ERRANDO E APRENDENDO CRIATIVAMENTE SOBRE ENXERTIA DE TEMPEROS COM ESTUDANTES SUPERDOTADOS

Patrícia Gonçalves (UFPR)

INTRODUÇÃO

Este projeto iniciou-se no início de 2017, quando os participantes da Sala de Altas habilidades/superdotação de Pinhais começaram a definir quais seriam os projetos trabalhados durante o ano letivo. Após a sugestão do tema hibridização por um dos estudantes, outros se interessaram pelo assunto e formamos então uma oficina com quatro alunos que se encontraram semanalmente para estudar mais a respeito. Logo nos primeiros encontros, os estudantes perceberam que não seria possível utilizar o termo hibridização, que requer recursos científicos laboratoriais dos quais não dispúnhamos em nossa instituição. Definimos então que o mais possível seria realizar a tradicional enxertia, muito mais próxima de nossa realidade, e que o projeto teria como culminância a enxertia de salsinha e cebolinha, dois temperos muito utilizados por suas famílias. No entanto, estudando mais acerca destes condimentos, percebemos que não seria possível com estas plantas por tratar-se de espécies muito diferentes, optando então pela enxertia de coentro e salsinha, estes de gênero e famílias semelhantes.

OBJETIVO GERAL

- Realizar a enxertia entre os temperos coentro e salsinha.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estudar a classificação científica dos temperos coentro e salsinha;
- Avaliar a possibilidade de enxertia entre estes temperos;
- Aprender técnicas de enxertia atualmente utilizadas;
- Enxertar mudas de salsinha nos garfos de coentro.

METODOLOGIA


Pesquisas bibliográficas, participação em palestras e Seminários sobre Meio Ambiente.

Conhecendo mais sobre enxertia: errando e aprendendo

Com o objetivo de realizar a enxertia dos temperos cebolinha e salsinha, os estudantes da sala de altas habilidades/superdotação do município de Pinhais elaboraram um projeto (SAMPIERI, 2013), contendo um plano de estudo que continha os passos a serem realizados para que o enxerto fosse possível. Nos primeiros encontros o grupo realizou pesquisas bibliográficas para aprender mais sobre os gêneros e as famílias das espécies escolhidas, afim de avaliar a possibilidade de obter um resultado positivo ao fim do processo. No início de maio, participamos do Seminário de Meio Ambiente de nosso município, em que obtivemos algumas instruções sobre cultivo de temperos, plantas comestíveis e não comestíveis, além de algumas dicas de como seria possível realizar a enxertia destes temperos (PREFEITURA DE PINHAIS, 2014/2017). Por sugestão de um dos funcionários, decidimos alterar a espécie cebolinha para coentro, em nossa ideia original.

De volta a escola, os estudantes descobriram que o coentro, tempero da família: Apiaceae, gênero: Coriandrum e espécie: C. sativum, era a planta mais próxima da salsinha, cuja família também é Apiaceae, gênero: Petroselinum e espécie: Petroselinum Crispum (BRASIL, 2014/2016). A segunda etapa, foi a pesquisa e a escolha do tipo de enxerto que seria realizado. Dentre as muitas técnicas pesquisadas, os estudantes optaram pela técnica garfagem. Este método de enxertia consiste na retirada e transferência de um pedaço de ramo da planta matriz (copa), também denominado garfo, que contenha uma ou mais gemas para outra planta que é o porta-enxerto (CARTILHA DA AGROBIODIVERSIDADE, 2006). Solicitamos então a presença do senhor Ari Frozza, um experiente funcionário da secretaria de Meio Ambiente, para nos ajudar a entender mais a respeito de técnicas de enxertia. O funcionário então nos advertiu que um resultado positivo seria muito difícil entre estas duas plantas, considerando as condições adversas de nossa região, a falta de habilidade do grupo e a dificuldade em manipular duas espécies de caule tão fino e delicado como salsinha e coentro.

Contudo, destemidos quanto as adversidades e os percalços que poderiam ocorrer pelo caminho, os estudantes decidiram continuar com a mesma empreitada. No dia 27 de junho de 2017, realizamos então o plantio das mudas de salsinha, seguindo a recomendação do funcionário, de que o fizéssemos antes do coentro, uma vez que este tem um crescimento mais rápido que a primeira. De mãos, pés e joelhos na terra e sob a do pedagogo Pedro Laércio Corrêa, responsável pela horta de nossa instituição, plantamos 300 mudas de salsinha.




Os estudantes mantiveram durante todo o projeto um diário, no qual era registrado semanalmente o que ocorria com o canteiro. Neste dia, podemos observar as seguintes anotações: “No dia 27/06/2017 plantamos as mudas de salsinha no canteiro do Colégio Arnaldo Busato. Tipo de solo: terra adubada com humos e palha. Espaço entre as mudas: a cada 5 centímetros aproximadamente. Frequência de irrigação: a cada 3 dias no verão e no inverno a cada 3 dias – estamos no inverno. Quantidade: Plantamos em torno de 300 mudas de salsinha”.

Como a primeira etapa de plantação foi realizada perto do período de férias, no período em que não estávamos na escola, o pedagogo da instituição ficou como responsável por realizar a irrigação e a manutenção do canteiro. Quando retornamos, podemos observar pelas anotações dos estudantes alguns contratempos: “Férias – Responsável pedagogo Pedro. 01/08 - Plantação das mudas de coentro (Imprevisto horta fechada). 08/08 – Plantação das mudas de coentro, e manutenção do canteiro de salsinha que estava um pouco danificado pelo crescimento do mato e pelo frio, teve dias que quase geou.” Além de realizar a irrigação e a retirada do que consideravam como mato nos canteiros, os estudantes também observavam e registravam o crescimento das plantas, como podemos observar: “Relatório 29/08 – 60 após o plantio da salsinha, e 21 após o plantio do coentro. Salsinha, Tamanhos: 22cm, 26cm, 29cm, 26cm, 21cm. Média = 25cm. Coentro, Tamanhos: 15cm, 27cm, 17cm, 23cm, 24cm. Média – 21cm. Obs: Nos últimos dias, como a temperatura alcançou em média 27 graus, algumas folhas de salsinha, ficaram amareladas. Foram apenas algumas folhas. Mas observamos que as que cresceram mais estavam onde pega mais sol. Devíamos ter plantado todas no sol.”

Além deste, outros obstáculos surgiram como este relatado no dia 24/10/17, dia em que realizamos a enxertia dos temperos: “Enxertia: Foram enxertados 09 coentros, pois, dos 30 plantados, 21 coentros inexplicavelmente desapareceram do nosso canteiro e foram parar nos canteiros dos vizinhos: O garfo foi o coentro por ser a planta mais estruturada, as salsinhas foram raspadas com uma tesoura e um estilete para adentrarem no orifício do coentro. Fizemos uma fenda no coentro de aproximadamente 3 a 4 centímetros. Os pés de coentro estavam com 84 dias e os de salsinha com 120 dias. Envolvermos o local do enxerto com linha de pesca biodegradável e durex, pois não conseguimos comprar a cera indicada.”


No dia 31/10, uma semana depois do enxerto, as primeiras dificuldades começaram a surgir, no relato dos alunos podemos constatar: “31/10/17 – Observamos que das mudas enxertadas, tivemos duas perdas em nosso canteiro. Esses dois coentros não resistiram e



estavam com o caule e a raiz bastante danificados. Enxertamos um novo pé. Revestimos todas as partes enxertadas com um tecido de algodão para tentar salvar nossas plantas. – na verdade era uma camiseta velha que emprestamos da escola – improvisamos um apoio para as plantas que estavam muito pesadas com cabos de vassouras e ferros que encontramos na horta”. Um pouco mais tarde, encontramos o fatídico registro: “14/11/17 - Nesse dia triste, tivemos o desprazer de ver o nosso amado trabalho não ter o resultado que esperávamos.

Depois de 15 dias decorridos do enxerto, percebemos que as salsinhas não conseguiram germinar nos coentros e morreram murchando.”Assim, podemos considerar que além de constatar os erros e buscar superá-los, ao experienciar novas tentativas os estudantes aprenderam ainda mais sobre os processos de enxerto e as possibilidades de mutação entre algumas plantas. Contudo, o mais importante desta Oficina foi que além de toda esta aprendizagem sistematizada, os estudantes aprenderam a superar os desafios de forma inteligente e criativa, pois fim do ano letivo, quando divulgamos os resultados dos projetos trabalhados, eles apresentaram aos pais e à comunidade todas as dificuldades que enfrentaram, as que superaram, os erros que dificultaram o projeto e afirmaram que apesar de não terem alcançado o objetivo, conheceram mais a respeito da enxertia, ouvindo a opinião de pessoas experientes e tentando de forma criativa, buscar respostas para as dificuldades que encontravam. Por fim, posso considerar que este trabalho foi muito importante no atendimento dos estudantes superdotados, tendo em vista que eles elaboraram o próprio projeto de pesquisa com base em seus interesses, como nos propõe as metodologias de enriquecimento curricular (REZZULLI, 1978), e puderam fazer seus próprios experimentos, chegando as suas conclusões individuais e coletivas durante todo o desenvolvimento da Oficina.

Além disso, os estudantes estiveram muito engajados durante todo o processo, empenhados na execução das ideias, desenvolvendo com muito interesse todas as etapas deste processo escolhido por eles, o que nos leva a concluir que os grandes protagonistas deste projeto foram os estudantes que no desenvolvimento e implementação desta iniciativa além de aprenderem sobre enxertia, demonstraram maturidade em lidar com os erros e a responder com criatividade e envolvimento os desafios, superando todos os percalços desta empreitada. Se de acordo com Piaget, “inteligência é adaptação” (PIAGET, 1987, p.15), nossos estudantes estão no caminho certo, pois esta experiência demonstrou que com um pequeno espaço ao ar livre e com muita determinação e criatividade, é possível realizar um experimento novo, descobrir novos conhecimentos científicos e ainda desenvolver o pensamento criativo, o que



sem dúvida alguma, é muito importante no trabalho com nossos estudantes superdotados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia alimentar para a população brasileira**, 2. Ed. Brasília, DF: MS; Secretaria de Atenção à Saúde, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Redenutri. Rede de Alimentação e Nutrição do Sistema Único de Saúde. **Curso: Guia Alimentar para a População Brasileira: novos princípios e recomendações**, 2016.

CARTILHA DA AGROBIODIVERSIDADE. Centro Ecológico – Assessoria a Formação em Agricultura Ecológica. Ipê-RS, 2006.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na criança**. Trad. De Álvaro Cabral. Ed. Guanabara: Rio de Janeiro, 1987.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PINHAIS. **O que é comida de verdade?** 1. Ed. Pinhais, Paraná, Secretaria Municipal de Meio Ambiente, 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PINHAIS. **Plantas alternativas para consumo humano**. 3. Ed. Pinhais, Paraná. Secretaria de desenvolvimento econômico, 2014.

RENZULLI, J. S. **What makes giftedness? Reexamination of the definition of gifted and talented**. Los Angeles: National State Leadership Training Institute on the Gifted and Talented. 1978.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar. **Metodologia de pesquisa**. 5 eds. Porto Alegre: Penso, 2013.



PERCEPÇÃO DE UNIVERSITÁRIOS COM ALTAS HABILIDADES SOBRE A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE EM SUA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL

Sonia Maria Lourenço de Azevedo (Universo)¹

Marsyl Bulkool Mettrau (Universo)²

INTRODUÇÃO

Segundo Damásio (2011a e/ou b), os recursos cognitivos podem ser alterados pelos sentimentos emocionais que são as percepções que ocorrem durante uma emoção. Assim, observa-se a importância da relação entre a afetividade e a inteligência, bem como da capacidade de julgamento e tomada de decisão em situações e dilemas da vida (DAMASIO, 2011a e/ou b).


Segundo Piaget (2014), entende-se por afetividade (PIAGET, 2014): “(1) os sentimentos propriamente ditos e, em particular as emoções; (2) as diversas tendências, incluindo as tendências superiores e, em particular, a vontade” (p.39). Quanto ao papel da afetividade na inteligência, este poderá ser acelerador ou perturbador, sendo exemplificado da seguinte forma: “o aluno motivado em aula terá mais entusiasmo para estudar e aprenderá mais facilmente” (p. 38). Segundo este autor, a afetividade desempenha uma fonte energética da qual dependeria o funcionamento da inteligência, porém “ela não gera estruturas cognitivas e não modifica as estruturas no funcionamento das quais intervém” (p. 43).

Ressalta-se que embora Piaget (2014) tenha distinguido a função cognitiva da função afetiva, devido à natureza diferente destas duas funções, ele postula que elas são indissociáveis, pois na conduta humana é impossível encontrar “precedentes somente da afetividade sem elementos cognitivos e vice-versa” (p. 39). Ou seja, não há mecanismos cognitivos sem elementos afetivos e não existe um estado afetivo puro sem elementos cognitivos (PIAGET, 2014).

Quanto ao campo das altas habilidades/superdotação, autores como Terracier (1994), Terracier e Gouillon (2004, 2011), em estudos com crianças com altas habilidades/superdotação, apontam uma dissincronia entre inteligência e afetividade, observada

¹Doutora em Psicologia. Psicóloga Supervisora em Psicologia Clínica e Educacional e Especialista em Psicologia Jurídica e Educacional (CRP/05). Membro do ConBras

²PHD em Educação pela UFF, Doutora e Professora aposentada da UERJ e UNIVERSO. Membro do ConBras



principalmente por conta de uma defasagem entre o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças com altas habilidades/superdotação. O que nos faz refletir sobre a influência da afetividade nos processos cognitivos.

Com base nos pressupostos teóricos aqui apresentados, o presente trabalho trata de uma pesquisa realizada com alunos universitários identificados com altas habilidades e alunos universitários não identificados. Os objetivos da pesquisa foram: (1) analisar a percepção dos universitários quanto a importância, ou não, das relações afetivas em sua trajetória educacional, estabelecidas na família, com os professores e colegas no ambiente escolar; (2) identificar as diferentes percepções nos três grupos de pesquisa.


MÉTODO

Quanto à amostra, participaram da pesquisa 91 (noventa e um) universitários de três universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, de ambos os sexos, idade entre 19 e 40 anos, $X = 21,63$ anos e $DP = 3,21$, sendo subdivididos em três grupos: Grupo 1 - 35 (trinta e cinco) universitários identificados, no período escolar, com talentos acadêmicos/altas habilidades com valores de percentis no Teste Raven Matrizes Progressivas acima de 75 (Inteligência superior à média, Inteligência definitivamente superior à média e Inteligência superior); Grupo 2 - 33 (trinta e três) universitários regulares com valores de percentis no Teste Raven abaixo de 75, (Inteligência mediana e Inteligência inferior à média); Grupo 3 - 23 (vinte e três) universitários regulares com valores de percentis no Teste Raven acima de 75 (Inteligência superior à média, Inteligência definitivamente superior à média e Inteligência superior), porém não identificados com altas habilidades/superdotação.

Os Instrumentos aplicados foram: (1) Teste Raven Matrizes Progressivas; (2) perguntas de caráter sociodemográficos; (3) perguntas abertas sobre o tema da pesquisa. As perguntas abertas foram: (a) a afetividade (emoção/sentimento) vivenciada no espaço familiar influenciou/ influencia sua trajetória escolar/acadêmica? (b) a afetividade (emoção/sentimento) vivenciada no espaço escolar (colegas, equipe) influenciou/ influencia sua trajetória escolar/ acadêmica? (c) a afetividade (emoção/sentimento) vivenciada com os professores influenciou/ influencia sua trajetória escolar/ acadêmica?

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para análise das respostas dos participantes de pesquisa utilizou-se: (1) análise de conteúdo de Bardin (2000); (2) análise por meio de Interface de R pour les Analyses




Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires - IRAMUTEQ (CAMARGO e JUSTO, 2013).

A análise de especificidade (IRAMUTEQ) associa textos com variáveis que possibilita a análise de textos com as variáveis da pesquisa. Assim, na organização e apresentação dos dados do software IRAMUTEQ foram criadas cinco (5) variáveis de categorias para o corpus do banco de dados desta pesquisa com a seguinte linha de comando: **** * ind_1*grupo_1*fam_1*col_1*prof_1: (a) variável indivíduo, com 91 participantes de pesquisa, n = 91, representada por *ind_1 que vai de 1 a 91 (*1/91); (b) variável grupo, caracteriza-se os três grupos de pesquisa, representado por (* grupo_1/3), sendo: grupo1 – universitários com altas habilidades; grupo 2 - universitário com inteligência mediana e inferior à média; grupo 3 - universitários com inteligência superior à média, mas não identificado com altas habilidades; (c) variáveis família (*fam_1/03);(d) variável colega (*col_1/03); e (e) variável Professor (* Prof_1/03). As variáveis (c),(d) e (e) apresentam, cada uma, 3 níveis sendo: (1) respostas sim para influência da afetividade, (2) resposta não para a influência da afetividade, e (3) respostas em branco.

As análises realizadas geraram 6 classes que nos auxiliaram na identificação da estrutura da base do texto das falas dos participantes da pesquisa, bem como a sua ligação com os temas e variáveis da pesquisa. Assim, com base no marco teórico, foram renomeadas as seis classes geradas no IRAMUTEQ da seguinte forma: (1) subcorpos A “afetividade e relações interpessoais” que contêm a classe 4 e classe 5; (2) subcorpos B “relação afetividade e desempenho acadêmico/escolar, classe 6 e classe 1; (3) Subcorpos C “rede de apoio família e professor”, classe 2 e 3.

As palavras com maiores frequências nos três grupos de pesquisa foram: (grupo1) importante, tornar, apoio, aprender, colega, vida, ser, fundamental, dar, vez e situação; (grupo 2) sentimento, haver, estar, achar, acadêmico, pessoa, escola, desempenho, estudo e bom; e (grupo 3) afetividade, professor, amigo, desempenho, estudar, melhor e pessoa.

Quanto à importância da rede de apoio e a importância da relação afetiva professor-aluno, no processo de ensino aprendizagem, podemos observar na fala de um participante do grupo 1 de pesquisa: “O que poderiam vir a atrapalhar meu desempenho acadêmico isso me deu forças para passar por cima de situações muitas vezes desagradáveis muitos professores me ensinaram a ter um sentimento em relação a aprender a amar muitas áreas” (**** *ind_6 *grupo_1 *fam_1 *col_1 *prof_1)



O indivíduo 6, do grupo 1, universitário com altas habilidades, aponta situações difíceis que foram enfrentadas em sua trajetória acadêmica, bem como a importância da relação cognição-afetividade que é evidenciada quando declarou “me ensinaram a...aprender a amar muitas áreas”. Assim, o aluno motivado, como propõe Piaget (2014), aprenderá mais facilmente, mesmo com adversidades.

Podemos verificar a relação entre afetividade e inteligência, a capacidade de julgamento e tomada de decisão em situações e dilemas da vida no seguinte discurso:“Experiências familiares boas ou ruins influenciam não só no desempenho acadêmico como também outras partes da vida todas as emoções podem mudar o jeito de ver a vida além dos ensinamentos afetividade não influencia tanto o desempenho acadêmico” (**** *ind_58 *grupo_3 *fam_1 *col_1 *prof_2)

A importância da “relação afetividade e desempenho acadêmico/escolar, bem como “a rede de apoio” foram evidenciadas nos seguintes discursos:“O afeto nos torna mais empenhado para compensar todo amor que a nossa família nos dá além disso o suporte familiar é essencial para um bom desempenho e para que continuemos nos esforçando mesmo perante resultados não tão bons”. (**** *ind_32 *grupo_1 *fam_1 *col_1 *prof_1)


“Me envolvo muito com os sentimentos da minha família e com isso deixo de lado os estudos”. (**** *ind_76 *grupo_2 *fam_1 *col_2 *prof_1)

Observou-se na análise do discurso de um universitário com altas habilidades/superdotação a importância do apoio psicológico do professor em relação as suas dificuldades em controlar as emoções.

“...às vezes, minhas emoções não são bem controladas em determinadas situações, porém já estou estudando um jeito em melhor minhas emoções meus professores sempre me deram apoio escolar e psicológico.” (**** *ind_14 *grupo_1 *fam_1 *col_1 *prof_1).

Ressalta-se que o grupo 1 apresentou maior quantitativo de respostas sim quanto à influência da afetividade. A relação familiar foi a mais importante no grupo 1 (80%) dos participantes responderam que sim; sendo percebido com menor importância nos participantes do grupo 3 (65%). A relação com os colegas também é percebida com maior importância no grupo 1(80%), e com menor importância no grupo 2 de pesquisa (66,6%).

Observou-se, na maioria dos relatos, nos três grupos de pesquisa, a relação entre os




aspectos cognitivos e afetivos da inteligência. Tais análises corroboram com a afirmativa de Piaget (2014) quando aponta que não há mecanismo cognitivo sem elementos afetivos e nem estado afetivo puro sem elementos cognitivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos, nas percepções dos participantes desta pesquisa, que a afetividade influencia /influenciou a trajetória acadêmica. Ressalta-se que os participantes do grupo 1 de pesquisa, universitários com altas habilidades acadêmicas, comparado com o grupo 2 e com o grupo 3, relataram com maior frequência a importância, bem como a necessidade da rede de apoio afetivo. Este fato, nos faz refletir sobre a questão da importância dos atendimentos educacionais específicos para alunos com altas habilidades/superdotação que devem ser pautados nos aspectos cognitivos como também afetivos.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **IRAMUTEQ**: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2). 2013. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016. Acessado em fevereiro de 2016.
- DAMÁSIO, A. R. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- DAMÁSIO, A. R. **E o cérebro criou o homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011a.
- DAMÁSIO, A. R. **O Erro de Descartes**. São Paulo: Companhia das Letras. 2011b.
- PIAGET, J. **Relação entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. (P. Saltini; B. Doralice, Trans.). Rio de Janeiro: Wak Editora. 2014.
- RAVEN, J. C. R., **Matrizes Progressivas Escala Geral**. Centro Editor de Psicologia Aplicada. 2008
- TERRASSIER, Jean-Charles. **La existência psicosocial particular de los superdotados**. *Ideación*, (3). España: Centro Psicológico y Educativo Huerta del Rey. 1994
- TERRASSIER, Jean-Charles; GOUILLOU, P. **Guide pratique de l'enfant surdoué**. França: ESF Éditeur. 2004.
- TERRASSIER, Jean-Charles; GOUILLOU, P. **Les enfants surdoués ou Laprécocité embarrassante**. França: ESF Éditeur. 2011.



O DESENVOLVIMENTO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM MANAUS

**Thessyvanda Torres da Cunha (UEA)¹
Andrezza Belota Lopes Machado (UEA)²**


Este artigo tem como tema “O Desenvolvimento Das Altas Habilidades/Superdotação No Atendimento Educacional Especializado Na Rede Municipal De Ensino Em Manaus”, temática escolhida a partir de nossa percepção de que a educação de crianças com necessidades educacionais especiais é apontada, na maioria das vezes, pelos educadores da rede pública, com o foco apenas no atendimento às pessoas com deficiência e transtornos do espectro autista, deixando à margem do processo educativo e do atendimento educacional especializado as crianças/jovens com altas habilidades/superdotação (AH/S), que também faz parte do público alvo da modalidade da educação especial na legislação vigente.

Neste sentido, a pesquisa teve como objetivo geral: compreender o papel do Atendimento Educacional Especializado para o desenvolvimento das crianças com Altas Habilidades/Superdotação em uma Sala de Recursos da rede municipal de ensino. E, para o alcance deste objetivo, estabelecemos como objetivos específicos: a) Reconhecer na literatura as características de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com Altas Habilidades/Superdotação; b) Identificar as alternativas de Atendimento Educacional Especializado, sugeridos pela literatura e nos documentos legais; c) Analisar o trabalho pedagógico desenvolvido na Sala de Recursos da rede municipal de ensino, para o atendimento educacional especializado de crianças com Altas Habilidades/Superdotação.

A pesquisa desenvolveu-se por meio de uma abordagem qualitativa e a escolha dessa abordagem justifica-se por entendermos a relação dinâmica e dialógica entre sujeito e objeto, subjetividade e objetividade, sendo interdependentes no desencadeamento de ações e na interpretação das mesmas. Como etapas da pesquisa que é em parte bibliográfica, destacamos o desenvolvimento com base nos estudos de Salvador (1986), com as seguintes etapas

¹Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Pós-graduanda em Psicopedagogia pela Faculdade Salesiana Dom Bosco (FSDB). E-mail: thessyvandatorres@gmail.com

²Professora Assistente da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. E-mail: andrezzabelota@uea.edu.br



apontadas por ele como essenciais para a construção de uma pesquisa bibliográfica: (a) Investigação das soluções, fase comprometida com a coleta da documentação; (b) Análise explicativa das soluções: que consiste na análise da documentação, no exame do conteúdo das afirmações; (c) Síntese integradora: caracterizando-se como o produto final do processo de investigação, resultante da análise e reflexão dos documentos.


Como método de pesquisa baseamos os estudos na perspectiva sócio-histórica, pois reflete o olhar e a interpretação que se tem das questões a serem estudadas, percebendo os problemas humanos na perspectiva da sua relação com a cultura e como produto das interações sociais. O *lócus* da pesquisa foi a Sala de Recursos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, do Complexo de Educação Especial de Manaus.

Como sujeitos da pesquisa, destacamos: 01 professora da rede municipal de ensino, que atua na sala de recursos para os alunos com AH/S, na formação e assessoramento pedagógico dos professores, no suporte aos pais/responsáveis das crianças atendidas no AEE, além do assessoramento pedagógico de outras Salas de Recurso para os demais sujeitos público alvo da modalidade de Educação Especial e mais 15 escolas da rede; 02 crianças que participam do AEE; e, 02 mães que fazem o acompanhamento das crianças junto ao AEE.

Como técnicas de coleta de dados utilizamos: (1) observação participante, pelo período de 10 meses, por compreendermos que ela possibilitaria uma análise de qualitativo do objeto de estudo dessa pesquisa; e, (2) entrevista estruturada, realizadas com todos os sujeitos da pesquisa.

Quanto ao método para análise de dados, utilizamos a Análise de Conteúdo que, segundo Chizzotti (2006, p. 98), visa “[...] compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Suas etapas de análise, segundo Bardin (2006) são: (a) Pré-análise; (b) Exploração do material; (c) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Dessa forma, foi possível definirmos as seguintes categorias após as análises dos dados: (1) O reconhecimento dos talentos; (2) Atendimento Educacional Especializado; (3) O desenvolvimento das crianças com Altas Habilidades/Superdotação na Sala de Recursos.

Como resultados, trazemos na **primeira categoria de análise**, o papel fundamental do professor no sentido de reconhecer os talentos, apesar de compreendermos os variados desafios que o professor tem em sala de aula. Assim, ao perguntarmos à educadora sobre a




importância do professor no processo de reconhecimento dos estudantes com AH/S, ela nos apontou que o professor é essencial, mas destacou que ele tem vários aspectos que dificultam essa tarefa, sendo os principais: desconhecimento das características de desenvolvimento e aprendizagem mais comuns às pessoas com AH/S; a falta de investimento da rede pública na formação continuada do professor, principalmente sobre essa temática; a superlotação nas classes regulares, com um quantitativo de alunos variando entre 40 e 45 nas classes do Ensino Fundamental 1, dentre outros. Frente ao exposto, ressaltamos o quanto a formação específica e continuada do professor é essencial para que ele possa reconhecer os estudantes com AH/S no cotidiano do seu trabalho docente, bem como a necessidade de redução de alunos matriculados por turma, de forma que o professor possa realizar o acompanhamento pedagógico mais próximo e direcionado para contemplar a diversidade de saberes.

A **segunda categoria de análise** apresenta sua relevância por analisar as propostas de Atendimento Educacional Especializado e seu impacto na vida da criança e dos familiares, contudo é necessário ter muito claro o que se pretende com esse tipo de atendimento, ou seja, ter clareza que ele precisa suplementar e, em alguns casos, complementar a formação do educando por meio da oferta de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que minimizem as barreiras para sua inserção participativa na sociedade, através do desenvolvimento da aprendizagem (MEC, 2009).

A **terceira categoria de análise** corrobora sobre o desenvolvimento das crianças com Altas Habilidades/Superdotação, pois apresentam características peculiares no que diz respeito às competências emocionais, sociais e cognitivas que podem ou não estar de acordo com a idade cronológica. Além disso, os pais conseqüentemente precisam receber apoio para compreender como essa criança constrói o saber e desenvolve suas habilidades, necessitando, portanto, de estímulos educacionais diferenciados, uma vez que é essencial o aprofundamento nas suas áreas de interesse. No caso dos estudantes que apresentavam dificuldades no processo de aprendizagem quando iniciaram no AEE, o trabalho de complementação curricular foi essencial para a evolução da aprendizagem dos estudantes nas áreas em que eles tinham pouco interesse e estavam apresentando baixo rendimento.

A produção desta pesquisa oportunizou aprofundar os conhecimentos em relação às características de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com altas habilidades/superdotação, bem como a importância do AEE para o desenvolvimento dos seus talentos em fase escolar. Contudo, devido à heterogeneidade de características desse alunado, a



falta de investimento na formação docente direcionada à identificação e atendimento educacional às suas necessidades educacionais, principalmente se considerarmos a pouca ou nenhuma adaptação curricular realizada para esses estudantes, fruto de um currículo e práticas pedagógicas engessadas, pouco flexíveis e diversificadas.


A literatura aponta que além do AEE, os estudantes com AH/S tem como alternativas de desenvolvimento na escola, tanto a aceleração, como a flexibilização curricular, a tutoria ou a monitoria. No enriquecimento extracurricular também é possível estabelecer parcerias com programas, projetos e pessoas da comunidade para o desenvolvimento das áreas de interesses desses estudantes.

No que concerne às possibilidades desse atendimento, pode-se pensar em planejamentos do que se pretende realizar para identificação e estimulação dos talentos, traçando objetivos: (i) curto prazo: trabalho de sensibilização e orientação dentro das escolas, tanto para a família quanto para os profissionais que atuam na escola; (ii) médio prazo: voltados a formação contínua de grupos de trabalho para pensar possibilidades de atender diretamente a criança com altas habilidades/ superdotação, traçando atividades extracurriculares de acordo com as áreas de interesse das crianças talentosas; (iii) longo prazo: formando grupos de apoio permanente, voltados ao desenvolvimento de redes de interação entre as escolas, promovendo encontros em centros especializados.

Através da revisão de literatura, do arcabouço teórico e leituras acerca do tema, foi possível o aprofundamento no que tange a compreensão sobre as leis e as políticas públicas que regem e amparam os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais, focando na criança com altas habilidades/superdotação, que apesar de fazer parte desse público-alvo muitas vezes encontra-se excluída dentro da inclusão, que tem em sua função proporcionar o aprendizado, respeitando as diferenças.

Frente ao exposto, o estudo reitera os resultados apontados por muitos outros estudos desenvolvidos no Brasil no que se refere a necessidade de proporcionar aos professores os subsídios necessários para que possam identificar corretamente os indicadores de AH/S dos escolares nas salas de aula e, posteriormente, desenvolver atividades que atendam as reais necessidades dos estudantes talentosos, contemplando e respeitando a diversidade de ser e aprender dos educandos nas classes regulares de ensino.

A pesquisa mostrou ainda como desafios para o atendimento educacional aos estudantes com indicadores de AH/S, a dificuldade dos poucos alunos encaminhados



participarem do atendimento, uma vez que a maioria é de família de baixa renda, não tendo dinheiro para o transporte para levar às crianças ao AEE, causando a evasão do atendimento. Isso ocorre porque, diferente dos alunos com deficiência e transtorno do espectro autista, que tem direito ao passe livre no transporte público, o aluno com AH/S não tem esse direito garantido.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2ed. São Paulo: EPU, 2001.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Ideias Errôneas**. In: FLEITH, Denise de Souza. A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: Atividades de Estimulação de Alunos. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BARDIN, L. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)

CHIZZOTTI, A. (2006). **Pesquisa em ciências humanas e sociais** (8a ed.). São Paulo: Cortez.

FLEITH, Denise de Souza (org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

RENZULLI, Joseph. **O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos**. Artigo original: What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. Journal for the Education of the Gifted, v. 23, n. 1, p. 3 - 54, 1999. Enviado pelo autor, traduzido, com sua permissão, por Susana Graciela Pérez Barrera Pérez, aluna do Mestrado em Educação da PUCRS e revisado pelo Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus - Faculdade de Educação da PUCRS.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais**. Angela M. R. Virgolim - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 70 p.: il. color.



A PERMANÊNCIA DOS ALUNOS COM AH/SD NUMA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO INTERIOR DO PARANÁ

Cleuza Kuhn (Centro Universitário UDC)¹
Giuliano Derrosso (Centro Universitário UDC)²

INTRODUÇÃO


As Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) são definidas pelo Decreto 7.611 como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2001, p.5). O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

No Paraná, o AEE para esse alunado respeita a Instrução 10/2011-SUED/SEED, que estabelece critérios para o funcionamento da SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL TIPO I – para Educação Básica na Área das Altas Habilidades/Superdotação, que tem como objetivo “apoiar o sistema educacional, no atendimento às necessidades educacionais especiais do aluno com indicativos de altas habilidades/superdotação matriculados na rede estadual de educação, que requeiram ampliação ou suplementação dos conteúdos escolares”. (PARANÁ, 2011)

A oferta do atendimento educacional especializado aos alunos superdotados não garante, por si só, o acesso desses estudantes a uma educação que atenda suas especificidades, tendo em vista que as dificuldades em identificar esse público se configuram como uma das grandes problemáticas da área, em grande parte, pelos mitos que se tem sobre suas características, como já apontado por Pérez, em sua tese de doutorado. No entanto, o problema não pode ter-se por resolvido com a matrícula efetivada num AEE destinado aos alunos com AH/SD, pois primar pela permanência também faz parte do processo de atendimento. Diante desse contexto, observa-se como necessário conhecer o quadro de

¹ Professora de Sala de Recursos Multifuncionais em AH/SD na rede pública estadual de ensino e professora universitária (UDC). Mestre em Educação pela UFPR. cleokuhnoficial@gmail.com

² Psicólogo e professor universitário (UDC). Doutor em Sociedade, Cultura e Fronteira pela UNIOESTE. gderrosso@yahoo.com.br



matrículas ao longo dos anos, para isso, construiu-se como problemática deste estudo a seguinte pergunta: como se dá a permanência de alunos superdotados matriculados numa Sala de Recursos Multifuncionais AH/SD da rede estadual de ensino do oeste paranaense desde sua abertura, em 2014, até o ano atual, 2018?

OBJETIVOS


O objetivo geral deste estudo está centrado em investigar a permanência de alunos superdotados matriculados na Sala de Recursos Multifuncionais AH/SD na rede estadual de ensino do oeste paranaense desde sua abertura, em 2014, até o ano atual, 2018.

METODOLOGIA

Tendo por objeto de estudo o levantamento de dados sobre a frequência de alunos numa SRM para AH/SD, a metodologia baseou-se na pesquisa documental, com o intuito de buscar informações por meio de documentos disponibilizados pela secretaria do Estabelecimento de Ensino no qual o AEE aos alunos com AH/SD se realiza, e na análise de conteúdo para interpretação dos dados obtidos por meio dos documentos acessados. Para tanto, foi necessário visitar a escola e passar pelo trâmite de solicitação de autorização, uma vez o acesso liberado aos dados, foi possível, nos dias 02 e 03 de julho de 2018, anotar as informações necessárias a partir da listagem impressa via sistema pelos funcionários da secretaria do estabelecimento. Ressalta-se que tal impressão não poderia ser fotografada, nem retirada do local devido à preservação de identidade dos discentes, portanto, os documentos foram acessados no próprio colégio, uma vez que os arquivos não poderiam ser retirados para consulta externa. Quanto à análise dos dados, foi desenvolvida baseada na análise de conteúdo, ancorada nos estudos de Bardin (1979).

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A SRM destinada ao atendimento educacional especializado para AH/SD iniciou seus serviços em 2014 e foi a primeira destinada a este público a ser aberta na cidade de Foz do Iguaçu na rede estadual de ensino, assim como ocorreu no mesmo ano a abertura de uma sala específica para AH/SD na rede municipal de ensino, ou seja, tanto estado quanto município passaram a ofertar AEE a esta parcela do público da educação especial somente em 2014. Reitera-se que, para esta pesquisa, os dados coletados referem-se apenas à SRM da rede estadual.




Os números de matrículas, que totalizam 61 no período entre 2014 e 2018, não refletem a quantidade de alunos, pois alguns estão/estavam por mais de um ano na listagem dos documentos analisados. Foram identificados 33 estudantes diferentes, sendo compostos por 25 são meninos e apenas 8 são meninas.

No primeiro ano de atendimento, constavam matriculados 9 alunos, dos quais 5 eram do gênero masculino e 4, do feminino. No ano seguinte, em 2015, há registro de 13 matrículas, sendo 10 de meninos e 3 de meninas. Em 2016, o número de matrículas caiu para 11 alunos, enquanto a quantidade de meninas subiu para 4. Já em 2017 e em 2018, o número de matrículas permaneceu em 14 cada ano. No primeiro, eram 3 meninas e 11 meninos matriculados, e, no segundo, 2 meninas e o 12 meninos. Verifica-se nestes primeiros números que a incidência do gênero masculino prevalece ao gênero feminino, nem a menor quantidade de matrículas de meninos fica abaixo do maior número de matrículas de meninas durante o período dos 5 anos em que a SRM está aberta, o que só evidencia a distância existente na identificação de meninas superdotadas em detrimento dos meninos.

Quanto à variação de matrículas de novos alunos, deu-se, em ordem cronológica, da seguinte maneira: 9 matrículas novas, em 2014; 6, em 2015; 9, em 2016; 4, em 2017; 5, em 2018. Desta maneira, observa-se que em 2014 e 2016, a incidência de novos alunos foi maior, ao passo que em 2017 foi o menor número de novos alunos, ficando 2018 com apenas 5 alunos novos, seguido de 2015, com 6 novos alunos. Essa observação é importante para levantar outros questionamentos, como o fato de nunca ter atingido seu número máximo de vagas, ou seja, 20. Além disso, serve para verificar a permanência de alguns alunos, enquanto outros desistiram, ou não retornaram a matricular-se no ano seguinte, o que traz a questão da evasão.

Segundo o relatório disponibilizado para análise, outra informação importante constava, os alunos desistentes. Embora não esteja descrito o motivo, ressalta-se que, em 2014, consta 1 aluna excluída; em 2015, 8 alunos desistentes, desses, 2 meninas e o restante meninos; em 2016, somente 1 aluna desistente; em 2017, 3 alunos desistentes, sendo 1 deles do gênero feminino; em 2018, 2 alunos desistentes, 1 menina e 1 menino. Das informações constantes nos registros obtidos durante a pesquisa documental, verificou-se que do total dos 14 desistentes, 5 estavam no Ensino Médio enquanto 9 cursavam o Ensino Fundamental II. Entre os motivos para desistência, constavam que 3 alunas foram transferidas para escola particular, pois ganharam bolsa de estudos, e não retornaram mais; há ainda o caso de 1 aluno,



que participou do atendimento em 2015, ficou dois anos na escola particular devido à bolsa de estudos recebida pela instituição privada, mas não se adaptou, retornando à rede pública de ensino e, conseqüentemente, à SRM, em 2018. Por último, dentre os desistentes, consta que 1 dos alunos, encaminhado da rede municipal de ensino, onde já era atendido pela SRM para AH/SD, possuía também laudo de Síndrome de Asperger, no entanto, devido ao comportamento violento, o responsável optou por um dos atendimentos educacionais especializados, mesmo sendo informado sobre o direito ao atendimento à dupla excepcionalidade.

Embora os dados acessados quanto à permanência dos alunos matriculados na Sala de Recursos Multifuncionais para AH/SD analisada não ofereçam informações detalhadas, evidenciam aspectos importantes que merecem atenção e estudos mais aprofundados, tendo em vista que das 33 matrículas reais já efetuadas no atendimento entre os anos de 2014 e 2018, somente 14 estão vigentes, representando menos da metade do total.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados coletados, verificou-se que, desde sua abertura, o espaço analisado sempre contou com alunos matriculados, mantendo nos dois últimos anos o mesmo número de matrículas, o que justifica a existência de demanda. No entanto, quanto à permanência, observou-se que 5 alunos permanecem/permaneceram 3 anos frequentando o atendimento, enquanto 4 alunos, 2 anos, isto é, 9 alunos do total de 33 que já passaram pela sala, o que mostra que quase $\frac{3}{4}$ dos estudantes ficaram somente 1 ano.

Ressalta-se que não havia detalhes das desistências nos documentos acessados, pois os relatórios não foram disponibilizados, já que o foco deste primeiro estudo era verificação da permanência e não o motivo da saída do atendimento. Reitera-se, ainda, que os resultados obtidos dão indícios de que existe uma outra parte do processo de atendimento ao aluno superdotado que precisa de iniciativas de educadores, pesquisadores, familiares, bem como, de políticas públicas, que garantam a permanência dos estudantes com AH/SD num ambiente que proporcione desenvolvimento pleno de seus talentos. O caminho da identificação e encaminhamento é árduo e merece todo o esforço que vem recebendo, mas o trabalho não para aí.



REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2001. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2001.

PARANÁ. Instrução nº 010/2011, de 01 de agosto de 2011, estabelece critérios para o funcionamento da SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL TIPO I – para a Educação Básica na Área das Altas Habilidades/Superdotação. **Legislação do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 01 agosto 2011.



A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER EM ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Bernadete de Fatima Bastos Valentim (UFPR)

Carla Luciane Blum Vestena (UNICENTRO)

Cristina Costa-Lobo (UNESCO)¹

Ana Caroline das Neves (UNICENTRO)


INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre AH/SD (altas habilidades/superdotação), tem aumentado significativamente nos últimos cinco anos. (e.g. NAKANO, SIQUEIRA, 2012; CHACON, MARTINS, 2014; MARTINS, 2016). Entretanto, é reconhecido que aspectos não cognitivos, têm recebido menos atenção do que a identificação e a formação de professores, por exemplo. Portanto, pretende-se discutir a motivação, componente presente no “anel” do engajamento com a tarefa, em estudantes com AH/SD (REZULLI, 2014).

O comprometimento com a tarefa é uma característica determinante na superdotação. Isso significa dizer que há um investimento de energia no desempenho das tarefas e isso está relacionado com o tipo de motivação predominante no estudante com AH/SD. Existem dois tipos de motivação: intrínseca e extrínseca. (NEVES, BORUCHOVITH, 2007). A primeira está relacionada com a autonomia, a livre escolha, a autodeterminação que são movidas por fatores internos. A segunda é impulsionada por fatores externos. O estudante que apresenta uma motivação intrínseca predominante é aquele que consegue permanecer focado na atividade por interesse próprio, sem esperar que vá receber recompensas pelo que está fazendo, ou seja, tem autonomia. Aquele em que há o predomínio da motivação extrínseca, espera algo em troca na conclusão de suas tarefas, seja em forma de presente, materiais, brinquedos, ou até mesmo, as notas nas provas escolares. (NEVES, BORUCHOVITH, 2007).

A motivação intrínseca é geradora de mecanismos internos que promovem o envolvimento em atividades com satisfação, como destacado por Fleith e Alencar (2010). Isso faz com que os resultados obtidos sejam ótimos e por isso destaca-se a importância do

¹ Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade & Portugalense Institute for Human Development




professor valorizar, explorar e oferecer oportunidades para o desenvolvimento do potencial criativo motivando os estudantes, em sala de aula. O interesse emerge de convicções interiorizadas e energizadas por elas, (PIAGET, 2014), mas o contexto escolar, pode impulsionar ou colaborar para sua estagnação – uma realidade que precisa ser discutida com urgência. Sendo um regulador de energia, o interesse faz com que o estudante com AH/SD se envolva com mais ou menos intensidade em determinadas tarefas escolares.

O desinteresse, “é um mecanismo protetor, que faz parar o gasto de energias, impede a mobilização das forças e as guarda em reserva para outros casos que interessem mais” (PIAGET, 2014, p.110) Estudantes motivados para atividades escolares, tendem a ter melhor qualidade na aprendizagem e na socialização entre seus pares. Sendo assim, a promoção de um processo de equilíbrio entre fatores internos e externos que auto regulam o desempenho em tarefas do interesse e de outras que não são interessantes, mas que são necessárias de serem desenvolvidas na escola. De fato, “o aluno motivado em aula terá mais entusiasmo para estudar e aprenderá mais facilmente”. (PIAGET, 2014, p.37)

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com o trato de uma amostragem quantitativa, pois utilizou-se de uma escala para avaliar o tipo de motivação predominante nos estudantes com AH/SD e ao mesmo tempo, tecendo uma análise numérica destes resultados (FLICK, 2013). Fizeram parte deste estudo, 19 estudantes com AH/SD, com idades entre nove e 15 anos de idade, sendo sete meninos e 12 meninas. São estudantes da rede pública estadual de ensino, pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Guarapuava, Estado do Paraná. Todos estão matriculados na sala de aula regular e na sala de recursos multifuncionais para AH/SD. Os participantes aceitaram participar da pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos responsáveis e Termo de Assentimento do Menor, dos participantes. A coleta de dados foi realizada no mês de abril de 2018 com a aplicação e correção da EMA-EF (NEVES, BORUCHOVITH, 2007) pela Psicóloga Ana Caroline das Neves, coautora deste trabalho, e com aplicação de questionário sociodemográfico, questionando se eles se consideram estudantes interessados e se consideram as aulas interessantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO




Os scores obtidos no teste apontam que 100% dos estudantes conseguiram pontuação elevada na motivação intrínseca, portanto, houve predomínio deste tipo de motivação, em relação a extrínseca. 8 dos participantes se consideram “muito bons” estudantes, 11 se consideram “bons”; 17 se consideram interessados para aprender, 2 consideram que somente as vezes são interessados. Em relação a disciplina que mais gostam: 9 escolheram matemática; 5 preferem ciências; 1 a disciplina de arte; 1 a de história; 2 escolheu português; 1 estudante não escolheu nenhuma, sinalizando que gosta de todas e não tem preferência. Em relação a atividades que realizam no contraturno da escola, 12 participam apenas da sala de recursos multifuncional e 7 dos estudantes, além da sala de recursos fazem outras atividades como inglês, pintura, judô, coral e aulas de música. Diante desses resultados, confirma-se que a componente, envolvimento com a tarefa, encontra fundamento nos quesitos relacionados com a autodeterminação. Os estudantes têm capacidade para engajar-se em tarefas de seu interesse e em outras que envolvem as disciplinas escolares, por reconhecerem a importância dos estudos em sua formação, ainda que existam algumas que não necessariamente, lhes agradem. No entanto, apesar de ser predominante a motivação intrínseca, os estudantes comentaram quando questionados através do questionário sócio demográfico, que a escola não supre toda a necessidade de aprender e por esse motivo, as aulas são enfadonhas, desinteressantes e nada desafiadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É comum sinalizarem-se estudantes com AH/SD, manifestando desânimo para frequentar as aulas, alegando que a escola não oferece estímulos para sua aguçada curiosidade para aprender. Isso ocorre quando se subestima a capacidade do estudante e não são oferecidos desafios para que se sinta motivado para aprender ou até impedem de manifestar sua inerente curiosidade e espírito questionador. Estes condicionantes geram frustração, tal como é apontado por Costa-Lobo, Medeiros & Ponte (2016).

A escola deve questionar quais as causas da desmotivação, uma vez que está comprovado que estudantes com AH/SD são predominantemente motivados intrinsecamente. Mais do que nunca, é necessário rever as metodologias das aulas, que pouco ou nada estimulam os estudantes a expandir o seu conhecimento. Após mais de duas décadas de estudo nesta temática ainda se constata esta realidade, havendo poucos avanços na educação de qualidade para todos, numa perspectiva inclusiva. Há que se promover também nos



educadores uma sensibilidade, uma afetividade para que perceba as necessidades educacionais especiais de seus estudantes superdotados. (VALENTIM, VESTENA, NEUMANN, 2014).

REFERÊNCIAS

CHACON, M. C. M., MARTINS, B.A., A Produção Acadêmico-Científica do Brasil na área de Altas Habilidades/Superdotação no período de 1987 a 2011. **Revista Educação Especial de Santa Maria** – RS. Vol. 27, n. 49, p. 353-372, maio/ago. 2014.

COSTA-LOBO, C.; MEDEIROS, A. M.; PONTE, F. E. DA. Sobredotação e autoeficácia percebida: uma revisão teórica. **Revista AMAzônica**, Ano 9, Vol. XVIII, n. 2, jul.-dez., p. 149-175, 2016.

FLEITH, D. DE S; ALENCAR, E. M. S. DE. A inter-relação entre criatividade e motivação. In.: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FLICK, U. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MARTINS B. A. (et. al.) Altas habilidades/superdotação: estudos no Brasil. **Journal of Research in Special Education Needs**. Vol. 6, number s1, 2016.

NAKANO, T. C.; SIQUEIRA, L. G. G. Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. **Revista de Educação Especial Santa Maria**, Vol. 25, n. 43, 2012, p. 249-266.

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. Escala de Avaliação da Motivação para Aprender do Ensino Fundamental (EMA). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 20(3), p. 406-413, 2007.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Trad. Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In.: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ. **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

VALENTIM, B. F. B.; NEUMANN, P.; VESTENA, C. L. B. Educadores e Estudantes: um olhar para a afetividade nas Altas Habilidades/Superdotação. **Revista de Educação Especial de Santa Maria**. Vol. 27, n. 50, 2014.



PERFIL DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO OBTIDO DE UMA AVALIAÇÃO MULTIMODAL

Lurian Dionizio Mendonça (UNESP/Bauru)¹

INTRODUÇÃO

Considerando a multiplicidade de aspectos envolvidos na identificação de alunos com altas habilidades/superdotação, a literatura da área tem recomendado que o processo de avaliação lance mão de informações oriundas de diferentes medidas, utilizando vários meios para a sua identificação, de modo a torná-la mais adequada e completa, podendo assim fornecer um número maior de características do indivíduo (NAKANO et al., 2015; RIBEIRO, 2013; DAVIS; RIMM; SIEGLE, 2011; MILLIGAN, 2010; POCINHO, 2009; CUPERTINO, 2008; NEGRINI; FREITAS, 2008; FLEITH, 2007; VIRGOLIM, 2007; GUENTHER, 2000; GARDNER, 1995; RENZULLI, 1990).

Nakano et al. (2015) chamam a atenção para a inexistência de um protocolo de avaliação das altas habilidades/superdotação, que seja referendado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) e também não há um protocolo de avaliação sugerido pelo Ministério da Educação (MEC) ou pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para a avaliação desta população, quando identificada pelos profissionais da escola. O resultado é a falta de critérios claros, estabelecidos a partir de medidas adequadas, e conseqüentemente é possível encontrar diagnósticos equivocados, o que pode determinar cursos errôneos de desenvolvimento, principalmente quando se trata de crianças (EKLUND et al., 2015).

A descrição do perfil de alunos identificados com altas habilidades/superdotação, obtida a partir de uma avaliação multimodal, envolvendo vários instrumentos que resultam num conjunto expressivo de informações, permite conhecer e tomar decisões a respeito do que oferecer a eles, para contribuir com o desenvolvimento de suas habilidades. Deste modo, o objetivo deste estudo foi descrever o perfil de alunos confirmados com altas habilidades/superdotação, considerando a indicação dos professores, o desempenho intelectual e acadêmico, características comportamentais sob o ponto de vista dos pais e professores e as notas no ano em que os demais dados foram coletados.

¹Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru/SP. E-mail: luriandmendonca@gmail.com.



METODOLOGIA

O estudo foi realizado no ano de 2014, em uma escola estadual do interior paulista, com a participação de 11 alunos, tendo entre sete e nove anos de idade, 10 pais e seis professores.


Para atender aos objetivos propostos foram utilizados os seguintes instrumentos: Teste das Matrizes Progressivas e WISC-III (desempenho intelectual); Teste de Desempenho Escolar – TDE e notas escolares (desempenho acadêmico); Lista de itens para observação em sala de aula (indicação do professor); Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores – SRBCSS e Checklist de Características Associadas à Superdotação – CCAS (características comportamentais sob o ponto de vista dos professores e pais, respectivamente).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente serão apresentados os resultados de toda a amostra na SRBCSS, na CCAS e as notas bimestrais e, por fim, os resultados de todos os instrumentos.

Na SRBCSS, o aluno A08 teve desempenho destacado em oito das 13 características avaliadas (criatividade, liderança, comunicação, planejamento, artística, dramática, ciências e leitura); o aluno A02 em sete (aprendizagem, criatividade, motivacional, liderança, dramática, matemática e leitura); os alunos A01, A04, A06 e A09 em seis, variando as características entre eles; o aluno A07 e o A10 em uma das características e os alunos A03, A05 e A11 não tiveram desempenho destacado em nenhuma das características avaliadas. Em relação à SRBCSS, no seu estudo, Pereira (2010) verificou que as características artísticas e musicais não haviam sido preenchidas por nenhum professor e dentre as mais apontadas, estavam as características de aprendizagem e motivação. No presente estudo, a característica musical também não foi observada por nenhum professor e as características que mais apareceram foram: criatividade, motivação, liderança e leitura.


Na CCAS, foi estabelecido arbitrariamente o indicativo de 70% ou mais de comportamentos referidos pelos pais para ser indicativo de altas habilidades/superdotação. Assim, os pais dos alunos A01, A02, A03, A04, A05, A10 e A11 relataram um conjunto de características acima do estabelecido como representativo de altas habilidades/superdotação.



Sendo que, o aluno A03 foi o que apresentou mais características 83,33%, seguido de A04 e A10 com 80,95% das características, A11 com 78,57%, A05 com 73,81% e A01 e A02 com 71,43%. O domínio mais presente nesses alunos foi o emocional, seguido do intelectual e criatividade. Os pais do aluno A08 não responderam ao questionário e os demais, A06, A07 e A09, os pais não relataram um conjunto de características superior ao critério estabelecido. Smutny (2000), em seu estudo, encontrou que cerca de 80% dos pais conseguiram identificar altas habilidades/superdotação em seus filhos com idade entre quatro e cinco anos, índice não observado no presente estudo, pois só 63% dos pais identificaram características de altas habilidades/superdotação em seus filhos. Uma hipótese é a de que pais de crianças mais novas passam mais tempo com eles, interagindo e observando-os. No presente estudo, as crianças eram mais velhas (entre sete e dez anos), o que pode explicar o fato dos pais não terem observado muitas características de altas habilidades/superdotação em seus filhos, ao preencherem a CCAS. De acordo com Oliveira (2007), apesar dos pais possuírem informações que não podem ser obtidas por meio dos testes padronizados ou até mesmo por informações da escola, esse tipo de nomeação ainda é pouco utilizado, pois muitos pais têm receio de que seu filho seja diferente e venha a ter problemas quanto à rotulação.

Em relação às notas bimestrais, os alunos do 1º, 2º e 3º ano são avaliados nas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Arte e Educação Física; já os alunos do 4º ano são avaliados em mais três disciplinas, além dessas: História, Geografia e Ciências (Física e Biologia). No entanto, optou-se por apresentar os desempenhos médios a cada bimestre, considerando o conjunto das disciplinas. Observou-se que sete dos 11 alunos melhoram suas médias no decorrer do bimestre, sendo que, sete tiveram média final acima de 8,5 (A01, A02, A03, A04, A05, A06 e A09). Ao comparar as notas escolares de alunos superdotados com não superdotados, Gonçalves (2010) observou que as médias escolares daqueles considerados superdotados foram relativamente superiores ao outro grupo. Neste estudo, verifica-se que as médias foram boas, sendo a mais baixa em torno de sete, contudo, os resultados no TDE, que avalia o desempenho escolar esperado para o ano, não confirmaram tal desempenho, sendo que os piores resultados foram em aritmética.

Num total, foram realizadas 12 avaliações, considerando: percentil 90 ou mais no Raven; desempenho superior nos subtestes do TDE (escrita, aritmética, leitura e total); QI de 130 ou mais no WISC (Verbal, Execução e Total); ser indicado pelo professor; ter pelo menos



uma característica descrita pelo professor no SRBCSS; pontuação acima de 70% na CCAS e, média final acima de 8,5.


No Teste das Matrizes Progressivas de Raven, 72,72% (8/11) obtiveram o percentil de 95 ou mais. No TDE, 18,19% (2/11) apresentaram desempenho superior no subteste de escrita, 9,09% (1/11) no subteste de aritmética, 54,55% (6/11) no subteste de leitura e 9,1% (1/11) no resultado total. No WISC-III, 63,62% (7/11) obtiveram o percentil de 130 ou mais no QI verbal, 45,45% (5/11) no QI de execução e 54,55% (6/11) no QI total. Considerando as indicações feitas pelos professores, 45,45% (5/11) foram indicados com capacidade de pensamento abstrato, 36,36% (4/11) ficaram divididos nas outras áreas e 18,19% (2/11) não foram indicados.

Freeman e Guenther (2000) evidenciaram a existência de discrepâncias no julgamento do professor a respeito do aluno com altas habilidades/superdotação, alegando que os professores lidam com a superdotação como se fosse um atributo universal, baseado em características fixas e imutáveis, além de os perceberem como tendo imensa capacidade de raciocínio lógico, compreensão rápida e curiosidade intelectual, em combinação com boas notas na escola. Contudo, neste estudo, observamos que a indicação do professor pareceu estar mais adequada aos outros instrumentos utilizados e nem sempre relacionada com as notas, uma vez que, mesmo os alunos não indicados por seus professores apresentaram uma boa nota. Em contrapartida, os alunos A07 e A11 foram indicados, mas não apresentaram as melhores médias.

Os resultados apontados mostram que o aluno A04 está acima do critério em nove das 12 possibilidades de avaliações. Os alunos A02 e A06 em oito, A01, A03, A05, A08 e A09, seis; A11, cinco; A10, três e, A07, duas.

Dentre os instrumentos utilizados, a indicação do professor foi a mais presente, sendo que dos 11, nove foram, inicialmente, indicados pelos seus professores. O desempenho no Raven e, novamente, as características descritas pelos professores estavam presentes para oito dos alunos. Em seguida, no QI Verbal, a indicação dos pais e as notas estiveram presentes para sete dos alunos e, ainda é possível destacar, o desempenho em Leitura, no TDE e o QI Total que estiveram presentes para mais de 50% dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS




Este estudo se propôs a descrever o perfil de alunos confirmados com altas habilidades/superdotação, considerando a indicação dos professores, o desempenho intelectual, o desempenho acadêmico, características comportamentais sob o ponto de vista dos pais e professores e as notas escolares obtidas no ano em que os demais dados foram coletados.

O presente estudo ratificou a importância de múltiplas avaliações, já apontada em outros estudos (RIBEIRO, 2013; GONÇALVES, 2010; PEREIRA, 2010; PÉREZ, 2009). Ao definir o perfil dos alunos com altas habilidades/superdotação, pode-se encontrar as habilidades e as dificuldades mais frequentes apresentadas por eles, de modo que se possa propiciar um ensino que seja adequado às suas necessidades. Outro ponto é identificar, nos instrumentos utilizados, os pontos fortes e fracos de cada um, evitando futuros erros e chegando a uma identificação mais precisa.

REFERÊNCIAS

- CUPERTINO, C. M. B. (Org.). **Um olhar para as altas habilidades:** construindo caminhos. São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2008.
- DAVIS, G. A.; RIMM, S. B.; SIEGLE, D. B. **Education of the Gifted and Talented.** Boston, MA: Pearson, 2011.
- EKLUND, K. et al. Identifying Emotional and Behavioral Risk Among Gifted and Nongifted Children: A Multi-Gate, Multi-Informant Approach. **School Psychology Quarterly**, v. 30, n. 2, p. 197-211.
- FLEITH, D. S. (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação.** v. 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.
- FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. C. **Educando os mais capazes:** idéias e ações comprovadas. São Paulo: EPU, 2000.
- GARDNER, H. **Inteligências múltiplas:** a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GONÇALVES, F. C. **Estudo comparativo entre alunos superdotados e não-superdotados em relação à criatividade, inteligência e percepção de clima em sala de aula.** 2010. 91 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, 2010.
- GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos:** um conceito de inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- MILLIGAN, J. L. **Assessment of giftedness:** A concise and practical guide. New York: YBK Publishers, 2010.
- NAKANO, T. C. et al. Bateria para avaliação das altas habilidades/superdotação: análise dos itens via Teoria de Resposta ao Item. **Estudos de Psicologia**, v. 32, n. 4, p. 729-741, 2015.



NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, n. 32, p. 273-284, 2008.

OLIVEIRA, P. **Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa**. 2007. 264 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Braga: Universidade do Minho, 2007.

PEREIRA, C. E. S. **Identificação de estudantes talentosos: uma comparação entre as perspectivas de Renzulli e Güenther**. 2010. 151 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010.

PÉREZ, S. G. P. B. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva Multidimensional. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 299-328, 2009.

POCINHO, M. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. **Revista brasileira de educação especial**. Marília, v.15, n. 1, p.3-14, 2009.

RENZULLI, J. S. A practical system for identifying gifted and talented students. **Early Child Development and Care**, v. 63, p. 9-18, 1990.

RIBEIRO, W. J. **Evidências de validade de uma bateria para avaliação das altas habilidades/superdotação**. 2013. 141 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia como Ciência e Profissão). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2013.

SMUTNY, J. F. **Teaching young gifted children in the regular**. ERIC Digest, 2000.

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



SUPERANDO OS MITOS EM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Raphael Coutinho da Silva (UFF)¹
Thiago Correa Lacerda (IFRJ)²
Cristina Maria Carvalho Delou (UFF)³

INTRODUÇÃO

Os estudantes com altas habilidades ou superdotação fazem parte do público alvo da educação especial de acordo com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Sendo assim, torna-se urgente ampliar o diálogo acerca do comportamento, aprendizagem e sobretudo desconstruir mitos que dificultam a inclusão destes alunos nos espaços escolares e também na sociedade.

Para Delou (2007), formações que visam propostas inclusivas para alunos com altas habilidades ou superdotação, ajudam o professor a refletir sobre este grupo de alunos que necessitam de identificação para serem atendidos dentro de suas necessidades.

Pérez e Freitas (2011) destacam que os mitos relacionados ao fenômeno das altas habilidades ou superdotação reforçam a invisibilidade destes alunos nas salas de aula. Winner (1998), define como mito uma “suposição fortemente mantida”. Encontramos ainda no Dicionário de Filosofia (Russ, 1994), que mito é uma “representação coletiva muito simplista e muito estereotipada, comum a um grupo de indivíduos” (p. 187)

A partir disto, pretende-se com este trabalho apresentar o relato de experiências vivenciado em formação continuada com professores atuantes no ensino fundamental I, de uma escola da rede municipal da cidade de Saquarema, interior do estado do Rio de Janeiro, a respeito de alguns mitos envolvendo os alunos com altas habilidades ou superdotação.

OBJETIVO

O objetivo deste trabalho é descrever a experiência vivenciada na formação continuada de 9 professores das séries iniciais do Ensino Fundamental a fim de desconstruir

¹raphaelcouthosilva@gmail.com; Mestrando em Diversidade e Inclusão

²thiago.lacerda@ifrj.edu.br; Docente do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão

³cristinadelou@id.uff.br; Docente do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão



mitos que ainda perpassam as pessoas com altas habilidades ou superdotação.

METODOLOGIA

Este estudo consiste no relato de experiência vivenciado junto a nove professores de uma escola da rede municipal de ensino.

Todos os docentes atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, fazem parte do quadro efetivo de professores da escola, a maioria com formação inicial em Pedagogia e nenhum deles com qualquer especialização voltada para a área da educação especial.

Optou – se por esta escola em específico, uma vez que nela desenvolvo minhas atividades profissionais enquanto gestor escolar e por perceber a necessidade de desconstruir alguns mitos que permeiam os alunos com altas habilidades ou superdotação e, desta forma garantir um trabalho pedagógico que possa melhor atender estas crianças.

Todos os professores participaram de forma voluntária sem a obrigatoriedade de estarem presentes. Dois encontros aconteceram em dias e horários que atendessem a necessidade de todos, perfazendo no total 8 horas de trocas e partilha de ideias.

Foram utilizados recursos visuais através da tecnologia data show para exibição dos tópicos sobre o assunto em questão e também a fim de tornar o encontro mais lúdico e descontraído.


ANÁLISE DOS RESULTADOS

O trabalho desenvolvido teve como resultado discussões relevantes em torno dos alunos com altas habilidades ou superdotação e também na conscientização de que momentos de formações como o proposto corroboram na visibilidade de alunos com indicadores de altas habilidades ou superdotação nas salas de aulas.

A professora do 4 ° ano relatou insegurança ao sugerir alunos com altas habilidades ou superdotação em face do pouco conhecimento sobre o assunto e do medo em rotular a criança, trazendo prejuízos na convivência entre seus pares.

No entanto, Gardner (1994), Renzulli (2004), Virgolim (2007) e Pérez (2009; 2011) destacam que é indispensável identificar estes alunos, pois só assim serão incluídos em propostas pedagógicas próprias à sua aprendizagem e quando não identificados não recebem o auxílio para o desenvolvimento de suas potencialidades.

A partir disto foram apresentados alguns mitos destacados em diversas literaturas que permeiam e dificultam o trabalho com pessoas com AH ou SD e que por isso precisam ser



dialogados a fim de serem desconstruídos. Vale destacar que os mitos foram apresentados de forma aleatória e que a numeração utilizada nada tem a ver com grau de importância.

O 1º mito está relacionado ao fato de que a pessoa com altas habilidades é brilhante em todas as áreas do currículo escolar. Cinco professores confirmaram que inicialmente esta visão era predominante, aliado a isso imaginavam o perfil de aluno quietinho, capaz de ficar sentado todo tempo e passível de responder qualquer pergunta feita pelos professores.

O 2º mito concentra-se no entendimento que as pessoas com altas habilidades não precisam de atendimento educacional especializado. A docente do 5º ano comenta que esta afirmação não vai de encontro ao exposto no documento de Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e que o Atendimento Educacional Especializado - AEE oferece oportunidade de atendimento ao educando que muitas vezes ela como professora regente não consegue em sala de aula devido ao grande número de alunos e também por não se sentir preparada para trabalhar com este público. Outra professora pensa que se tivessem formação adequada não seria preciso o AEE, visto que conseguiriam suprir a necessidade destes alunos.

O 3º mito discutido é que as pessoas com altas habilidades são de classes socioeconômicas mais altas. Uma professora inferiu que algum dia pensou desta maneira, pois as crianças teriam mais condições de serem estimuladas desde cedo, no entanto hoje pensa diferente porque atua como professora numa comunidade de baixo nível socioeconômico e consegue perceber ainda assim grandes talentos.

Não se deve identificar pessoas com altas habilidades foi o 4º mito a ser trabalhado. Todos os professores discordaram da afirmação e entendem a importância da identificação na vida dos alunos com AH pois, possibilitará práticas educacionais sistematizadas a este público. Indo ao encontro disto, Rech e Freitas (2005) pontuam que é fundamental os professores saberem identificar seus alunos talentosos, de modo a proporcionar meios de encaminhá-los para um atendimento especializado. Do contrário, se não forem identificados, como terão suas necessidades educacionais atendidas?

O 5º e último mito deu-se a partir da afirmação que todo indivíduo superdotado tem um QI elevado. A maioria dos professores concordaram com tal informação revelando que é exatamente isto que os tornam superdotados, contudo para Winner (1998) existem crianças superdotadas nas artes e na música que não apresentam um QI excepcionalmente elevado, desta forma a afirmação torna-se equivocada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e diversos outros documentos assegurarem a educação para as pessoas com altas habilidades ou superdotação é possível perceber na prática que apenas isso não é suficiente. É necessário ir além da escrita dos papéis e realizar ações de conscientização da comunidade escolar, cursos de formações continuadas para professores, palestras, seminários, para que os mitos envolvendo a temática AH ou SD sejam desconstruídos e superados.

A falta de informação não pode ser mais justificativa para que estes alunos permaneçam invisíveis nas escolas sem serem contemplados com práticas pedagógicas que realmente necessitam para desenvolver suas potencialidades.

Os docentes trouxeram contribuições significativas que permitem entender sobre o que eles já conhecem sobre o tema e o que ainda se faz necessário investigar. Deste modo, as informações compartilhadas neste trabalho podem ajudar na elaboração de atividades voltadas aos indivíduos com altas habilidades ou superdotação, desmistificando ideias errôneas e equivocadas e favorecendo uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- PÉREZ, S, G, P, B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/superdotação na educação básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, p. 109-124, 2011.
- PÉREZ, S. G. P. B. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 299- 328, 2009.
- PÉREZ, S. G. P. B. O culto aos mitos sobre altas habilidades/superdotação. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 29, n. 67, p. 513-531, 2011.
- RENZULLI, J. S. Whatmakesgiftedness? Reexamining a definition. **Phi Delta Kappa**, Arlington, v. 60, p. 180-184, 1978.
- RECH, A. J. D, & Freitas, S. N. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria / RS. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, v.11, n. 2, p. 295-314, 2005
- RUSS, J. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Scipione, 1994.
- VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.



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



ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E A TEORIA DO CICLO DE CONTATO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOB O OLHAR DA GESTALT TERAPIA

**Glauce Thais Bezerra Souza Barros Bacellar (INODAP)¹
Maria Lúcia Prado Sabatella (INODAP)²**

INTRODUÇÃO

Esse trabalho é baseado em um relato de experiência que integra o tema das Altas Habilidades/Superdotação, sob a visão da Teoria do Ciclo do Contato, encontrado na abordagem da Gestalt Terapia, oriundo de um diálogo entre essas informações na forma de análise, para uma possível interação entre eles. A associação dos assuntos foi organizada para um processo gerador de informações, pois tem a ver com as questões que envolvem a atuação do Psicólogo, na abordagem gestáltica.

OBJETIVO


O trabalho teve como objetivo, investigar o processo de bloqueio de contato, através do Ciclo do Contato, de uma criança do sexo feminino, com idade de quatro (04) anos, avaliada com Altas Habilidades/Superdotação, problematizando sobre a sua intersubjetividade e as dificuldades de ajustamento social. Para isso, é essencial entrevistar os pais e professores, conhecer as avaliações psicológicas e psicopedagógicas, identificar sobre os bloqueios encontrados e, por fim, propor uma discussão acerca de Altas Habilidades / Superdotação e a Teoria do Ciclo do Contato.

METODOLOGIA

A pesquisa apresentou a abordagem gestáltica em uma metodologia qualitativa escolhida por ser compatível com os pressupostos da Gestalt Terapia, que permite descrever e compreender a experiência da criança, através da análise descritiva interpretativa no relato de experiência. Segundo Minayo (1994), nesse tipo de pesquisa, o foco é no específico e no particular relativo à experiência de cada sujeito, tal como é vivenciada, sempre buscando a

¹ Psicóloga do Instituto para Otimização da Aprendizagem - INODAP. Curitiba, PR, Brasil.
glaucethais@gmail.com

² Presidente do Instituto para Otimização da Aprendizagem - INODAP. Curitiba, PR, Brasil.
maria.lucia@inodap.org.br



compreensão e não a explicação dos fenômenos pesquisados.

ANÁLISE DE RESULTADOS

O ciclo do contato é um modelo organizado por vários autores que se propõem a explicar didaticamente o jeito como as pessoas fazem contato, produzindo, vivendo, se expressando e bloqueando sua ligação com o outro. (RIBEIRO, 2006, p. 87).

As pessoas com Altas Habilidades/Superdotação apresentam uma condição intelectual em nível superior às outras, quando comparadas a mesma idade cronológica. Nem sempre, o aspecto emocional condiz com a sua idade. Considerando os dois aspectos juntos, podemos perceber que poderá haver alguns problemas no segmento de ajustamento social. Essa assincronia existente gera estresse e angústia no âmbito social para essas pessoas.


[...] A verdade é que os superdotados sempre estão fora do compasso em seu contexto social. Em companhia de pares da mesma idade, estão fora do compasso em termos cognitivos. Com pares intelectuais, estão inadequados em termos sociais. Esse descompasso leva ao isolamento, que é o delimitador para ficar deprimido. (SABATELLA, 2013, p.153)

O presente relato de experiência tem como base os atendimentos realizados em um Instituto especializado em Altas Habilidades/Superdotação, na cidade de Curitiba-PR, no período de julho a setembro do ano de 2018. A criança do sexo feminino, avaliada com Altas Habilidades/Superdotação, tem quatro (04) anos, frequenta o Infantil 04, da Educação Infantil de uma escola de rede privada, da cidade de Curitiba – PR.

Maria (nome fictício) mora com os pais, na cidade de Curitiba – PR. Ela é a única filha do casal, porém o pai teve dois filhos no primeiro casamento e compartilha, quinzenalmente, a guarda das crianças. O relacionamento de Maria com sua família é saudável.

Maria fez duas avaliações antes de iniciar os atendimentos psicológicos. Em uma delas o Relatório de Avaliação comprovou que, pelos resultados obtidos, realizados de forma qualitativa e quantitativa, foi comprovada sua superdotação. Na outra, a Psicopedagógica, reafirmou a condição intelectual de Maria e, além disso, recomendaram-se atendimentos psicológicos.

Inicialmente, Maria foi convidada a participar de um evento para crianças, mas sentiu-se retraída. Nesse dia, elas se aglomeraram em uma sala grande para realizar uma atividade lúdica. Maria entrou na sala, mas não manifestou a vontade de participação. A psicóloga a retirou da sala, pois Maria encontrava-se com dificuldades para falar, interagir e se expressar



no meio, manifestando uma comunicação restrita e um comportamento imóvel, onde somente balançava a cabeça para afirmar ou negar quaisquer perguntas que lhe fizessem.

Essa aparente inibição e dificuldade de expressar em direção ao ambiente social diferente, a princípio se revelaram como certo retraimento.

Na medida em que o contato e o retraimento se processam indevidamente, a fronteira de contato se torna rígida e perturbada, ocorrendo uma fixação na permeabilidade, abertura de contato, que permite a entrada indiscriminada de tudo que vem de fora, inclusive do que é tóxico, ou uma fixação na impermeabilidade, fechamento ou retraimento, que impede a entrada, inclusive do que é nutritivo, favorável ao equilíbrio e crescimento do self. (TENÓRIO, 2003, p.248).

A dificuldade de Maria, em explorar situações novas, causa alguns ajustamentos criativos disfuncionais, gerados pela angústia. Diante da novidade, a curiosidade e a motivação de Maria estão bloqueadas. Além disso, ela enrijece a ação criativa e inibe o seu modo original de ser. Nesse momento, pode-se perceber que existe o bloqueio de contato, denominada fixação.


Fixação é um processo através do qual me apego excessivamente a pessoas, ideias ou coisas e, temendo surpresas diante do novo e da realidade, sinto-me incapaz de explorar situações que fluem rapidamente, permanecendo fixado em coisas e emoções, sem verificar as vantagens de tal situação. (RIBEIRO, 2007, pg. 63).

No retraimento, Maria se fecha dentro de si, onde cria um impedimento que bloqueia o contato com as outras pessoas, mesmo sendo algumas delas, da mesma idade. Esse ajustamento criativo que Maria faz, pode ser uma forma de defesa diante do mundo e há uma possibilidade de julgar esse mundo como ameaçador e perigoso para si.

[...] Quando a criança tem dificuldade de fazer contato, o foco da terapia consiste em desenvolver a habilidade de entrar em contato com o outro e sustentar contato. O contato deve ser observado e trabalhado em cada sessão. [...] Outras temem o encontro, o compartilhamento da intimidade, mantendo-se isolada como forma de defesa (ANTONY, 2010, p. 91).

A saída da sala, onde acontecia o evento, proporcionou a Maria estar em um lugar diferente, mais livre, menos tenso, o qual ela pode se mostrar espontânea em uma atividade lúdica diferente a que antes estava submetida. Apenas com a companhia da psicóloga, Maria pode exibir seu real interesse em brincar, até a chegada da sua mãe no local do evento.

Vistos como um grupo, os níveis globais de desenvolvimento do autoconceito e autocontrole desses indivíduos são muito mais evoluídos que os de seus colegas. Porém existe uma grande diversidade entre eles. Superdotado tem uma vasta gama de características sociais e emocionais diferenciadas. Para desenvolver e aproveitar suas habilidades e aptidões, eles precisam de compreensão e apoio. (SABATELLA,



2013, p.144).

Dessa maneira, com o isolamento, a pessoa não consegue uma relação de contato. O contato está na relação de eu-mundo, pois as pessoas são seres em relação. Conforme diz Ribeiro (2007): “viver é estar em contato”.

Mesmo com a ajuda externa, é bom lembrar que os superdotados reagem muito favoravelmente quando criam vínculos afetivos. Precisam de elogios, aprovação e demonstração de confiança. [...] Necessitam de carinho e apoio, especialmente no caso de estarem apresentando indícios de algum desequilíbrio. O afeto muitas vezes mais eficiente e efetivo do que qualquer medicação, pois as atitudes de acolhimento e as palavras de ajuda sincera perdurarão em sua memória para sempre. (SABATELLA, 2013,p.164).

Durante a experiência, pode-se perceber que Maria gosta de atividades, mas as evita, quando existe um aglomerado de pessoas, independentemente da idade, mesmo quando coincide com a sua.

[...] uma criança que quer só brincar sozinha, que não consegue compartilhar com o outro, está sinalizando uma resistência ao contato. Pode ter uma percepção fixada do outro como alguém ameaçador e, por isso, evita a aproximação, desejando manter o distanciamento que lhe garante o equilíbrio emocional. (ANTONY, 2010, p. 90).

O fator de cura que se encontra para a Fixação é a chamada fluidez.

Fluidez é o processo através do qual me movimento, localizo-me no tempo e no espaço, deixo posições antigas, renovo-me, sinto-me mais solto e espontâneo e com vontade de criar e recriar minha própria vida. (RIBEIRO, 2007, p.63).


Inicialmente, nos atendimentos, Maria tinha dificuldade em se comunicar na relação de contato com os outros. Além de gostar de ficar sozinha, geralmente, brincava sem companhia. Com os atendimentos psicológicos esse quadro inicial tem mudado, inclusive na escola, onde Maria apresentava muita resistência para adentrar nesse ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho, o estudo do Ciclo de Contato foi um instrumento essencial para a exposição do assunto abordado, no qual fortalece a ideia de contato de si mesmo e com os outros.

É importante ressaltar que a aplicação do Ciclo do Contato diante do caso de estudo apresentado, não foi uma tarefa fácil, por não ter muito material bibliográfico que envolva esse tema, ainda mais quando se refere aos indivíduos superdotados.

A relevância científica se enquadra na importante missão de buscarmos



conhecimentos sobre o tema de forma criteriosa, embasada e ética, colocando em relevo a integração dos assuntos, buscando possíveis reflexões e ampliação do conhecimento da área.

REFERÊNCIAS

ANTONY, Sheila. Um caminho terapêutico na clínica gestáltica com crianças. In: ANTONY, Sheila. **A clínica gestáltica com crianças: caminhos de crescimento**. São Paulo,SP: Summus, 2010. Cap. 3, p.79-108.

DESLANDO, Suely Ferreira. A construção do Projeto de Pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

RANALDI, Claudia. Um caminho terapêutico na clínica gestáltica com crianças. In: ANTONY, Sheila. **A clínica gestáltica com crianças: caminhos de crescimento**. São Paulo,SP: Summus, 2010. Cap. 5, p. 123-151.

RIBEIRO, Jorge Ponciano **O ciclo do contato: Temas básicos na abordagem gestáltica**. São Paulo,SP: Summus, 2007.

_____. **Vade-mécum de Gestalt-terapia: conceitos básicos**. São Paulo, SP: Summus Editorial, 2006.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e Superdotação: problemas ou solução**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

TENÓRIO, Carlene Maria Dias. **O conceito de neurose em Gestalt Terapia**. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/cienciasaude/article/view/508/329>. Acesso em: 29 de Setembro de 2018.



AMPLIANDO HORIZONTES PARA O ATENDIMENTO ÀS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Thalita Maria Freire-Maia Cordeiro¹
Domingas de Fátima Cardoso Amaral²

INTRODUÇÃO

A Organização Mundial de Saúde estima que cerca de 3,5 a 5% da população tem algum tipo de alta habilidade. Esse público necessita de atendimento especializado, flexibilização e enriquecimento curricular para que suas necessidades sejam atendidas (FREITAS; PÉREZ, 2010).


De acordo com Virgolim (2014), diversos pesquisadores da área das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) frisam a necessidade de ampliar os serviços direcionados a este público, aprofundando o conhecimento das características das AH/SD e atender às suas necessidades afetivas e cognitivas especiais, bem como fomentar pesquisas nesta área a fim de influenciar o desenvolvimento de políticas públicas que favoreçam o aproveitamento destes potenciais humanos no país.

Observa-se, entretanto, que considerando o atendimento ao público da Educação Especial, há uma preocupação maior com o aluno com deficiência, enquanto o aluno com AH/SD acaba sendo esquecido nos discursos político-pedagógicos (VIRGOLIM, 2012). Uma possível explicação para este cenário são os vários mitos sobre o tema, onde prevalece a idéia de que esse indivíduo tem recursos suficientes para desenvolver suas habilidades por si só, não sendo necessária a intervenção do ambiente. No entanto, é preciso salientar e divulgar entre educadores que o aluno com AH/SD necessita de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras, que estimulem seu potencial.

Neste sentido, o Departamento de Educação Especial do município de São José dos Pinhais-PR entendeu a importância de ampliar o olhar a este público, sendo implantado em 2010 o Serviço de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação. Contando com uma psicóloga e

¹ Psicóloga do Serviço de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação do município de São José dos Pinhais - PR. Especialista em Altas Habilidades/Superdotação e Psicanálise. Contato: thalita.maia@sjp.pr.gov.br

² Psicopedagoga do Serviço de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação do município de São José dos Pinhais - PR. Especialista em Psicopedagogia, Educação Especial, Neuropedagogia e Altas Habilidades/Superdotação; Mestre em Educação. Contato: dominas.amaral@sjp.pr.gov.br



uma psicopedagoga, este serviço realiza a identificação de alunos com indicadores de AH/SD por meio de triagem e avaliação psicopedagógica, presta orientações e assessoramentos às Escolas e famílias, e faz o acompanhamento destes alunos no Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual no ano de 2017 foi oportunizado uma Sala de Recursos Multifuncional específica para AH/SD.

OBJETIVOS


Elucidar a importância da Sala de Recursos Multifuncional com Atendimento Educacional Especializado específico de suplementação e enriquecimento extracurricular para o desenvolvimento do talento, potencial e habilidades das crianças com AH/SD, sendo este um ambiente em que os alunos possam ser produtores de conhecimento, mais do que simplesmente consumidores, desenvolvendo técnicas de resolução criativa de problemas, explorando novos tópicos e pesquisas em suas áreas de interesse.

METODOLOGIA

Este estudo consiste em um relato de experiência vivenciado pelas autoras do trabalho, as quais atuam no Serviço de Apoio às AH/SD do município de São José dos Pinhais-PR. Mediante a necessidade de ampliação das discussões sobre a identificação e atendimento do aluno com indicadores de AH/SD, se vê a importância de relatar as ações que culminaram na abertura da primeira Sala de Recursos Multifuncional para AH/SD no município.

Até o ano de 2016, os alunos com AH/SD recebiam atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais alocadas em diversas Escolas Municipais, as quais atendiam a demanda da Educação Especial como um todo (deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD). Eram diversas profissionais especialistas que prestavam esse atendimento.

No entanto, o Departamento de Educação Especial do município em conjunto com o Serviço de Apoio às AH/SD entenderam a necessidade do investimento na implantação de uma Sala de Recursos Multifuncional específica para este público, o que beneficiaria alunos, famílias, escolas e todos os profissionais envolvidos com a criança, já que contaria com um profissional especialista engajado e comprometido com esta área da Educação Especial. Além disso, promoveria a integração entre os pares, contribuindo para o desenvolvimento sócio emocional da criança público-alvo deste AEE.



Assim, em 2017 iniciou-se este atendimento, em sala específica para este público, localizada em uma Escola Municipal na região central, de fácil acesso a todos os munícipes.

O processo de identificação e avaliação do aluno com AH/SD é realizado pelo Serviço de Apoio às AH/SD, o qual faz o encaminhamento para a Sala de Recurso Multifuncional com o AEE específico à suplementação e enriquecimento extracurricular.

Este AEE conta com uma proposta de intervenção pedagógica desenvolvida de acordo com a especificidade de cada aluno, elaborada a partir das informações do relatório de avaliação psicopedagógica.

Este público recebe atendimento semanal de acordo com o plano individualizado de AEE elaborado pelo professor especialista e são acompanhados pelo Serviço de Apoio por meio de orientações, assessoramentos, encontros com as famílias e parecer semestral da Sala de Recursos Multifuncional.

A ação deste AEE constitui um conjunto de procedimentos específicos, com o objetivo de enriquecer a aprendizagem, oportunizando intervenção nas áreas de habilidades e interesses, o desenvolvimento nos relacionamentos intra e interpessoais, o autoconhecimento, socialização, autonomia, independência, valorização do aluno e de suas pesquisas.


Ao professor da Sala de Recursos Multifuncional, cabe o diálogo constante com o ensino regular, de modo a orientar os professores quanto à flexibilização e ao enriquecimento curricular

Esta proposta foi embasada na Instrução nº 010/2011-SUED/SEED, Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), Resolução n.º02/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Resolução número 04, de 2 de outubro de 2009, que delibera sobre AEE em Salas de Recursos Multifuncionais.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A Sala de Recursos Multifuncional com AEE específico para AH/SD têm se mostrado um programa muito produtivo tanto para seu público-alvo quanto para o contexto escolar e familiar, promovendo maior qualidade do ensino, especialmente quando se pensa na perspectiva da educação inclusiva, visto que permite a identificação, manutenção e ampliação de seus interesses e o desenvolvimento dos processos de pensamento, corroborando com o que Sabatella (2008) descreve sobre os programas especiais de atendimento ao superdotado.

Esta Sala iniciou em 2017 com 28 alunos. Atualmente, são 67 alunos avaliados e



com diagnóstico de AH/SD. Destes, 45 frequentam a Sala de Recurso Multifuncional, 8 estão em processo de avaliação e 14 optaram em não frequentar o AEE. Ainda aguardam avaliação 58 alunos encaminhados.

Na prática observa-se maior sensibilização da escola como um todo em relação às AH/SD, possibilitando maior engajamento dos docentes para atender às necessidades educacionais especiais destes estudantes.

Aos alunos, possibilita, além do enriquecimento extracurricular e estimulação de suas habilidades, uma interação maior entre os pares, melhorando aspectos relacionados ao autoconceito, identidade, autoestima e socialização.

A implantação desta Sala de Recursos Multifuncional específica possibilitou a oferta de oficinas de robótica, música e cursos na área artística em parceria com a Secretaria Municipal de Cultura, sendo este um grande benefício aos alunos atendidos.

Também ao Serviço de Apoio às AH/SD favoreceu o acompanhamento dos alunos atendidos, visto que estão em um único local, e o assessoramento ao professor especialista.

As famílias têm a oportunidade de se inter-relacionar, identificando-se com outras de condições semelhantes.

Outro aspecto importante, é que são promovidos encontros periódicos entre os profissionais e as famílias, visando orientações e esclarecimentos, bem como mostras dos trabalhos e pesquisas realizados pelos alunos, o que valoriza o potencial intelectual e criativo dos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as políticas educacionais inclusivas, o aluno com AH/SD deve ser cada vez mais atendido em seus interesses, necessidades e potencialidades, sendo fundamental oferecer desafios suplementares a estes estudantes.

Por isso a importância do AEE em Sala de Recurso Multifuncional específica às AH/SD, a qual oferece alternativas motivadoras e criativas para a otimização de suas habilidades, visando o crescimento pessoal, o reconhecimento de suas potencialidades, limitações, capacidades, bem como a sua integração no grupo ao qual pertence, contribuindo assim para o seu sucesso escolar.

REFERÊNCIAS



BRASIL. Ministério da Educação (2001). **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC / SEESP.

_____. Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado**. Decreto n.4, de 2 de outubro de 2009.

_____. Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF. 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 05 agosto.2018.

PARANÁ. Instrução nº 010, de 01 de agosto de 2011. Estabelece **critérios para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I – para a Educação Básica na Área das Altas Habilidades/Superdotação**. Curitiba, p. 1-8. 2011. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202011%20sued%20seed/Instrucao0102011seedsued.PDF> . Acesso em: 04 agosto. 2018.

FREITAS. S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas Habilidade/Superdotação: atendimento especializado**. Marília: ABPEE, 2010.

SABATELLA, M. L. P. (2005) **Talentos e Superdotação: problema ou solução?** 2. Ed. Curitiba: Ibpe, 2008.

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

VIRGOLIM. A. M. R. **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Editora Papirus, 2014.



ENCORAJANDO POTENCIAIS E DESENVOLVENDO HABILIDADES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Aline Lourenço Bittencourt (CPII)¹
Maria Estela de Brito (CPII)²

INTRODUÇÃO

De uma forma geral muito se caminhou no que se refere à legislação que instituiu o direito deste grupo em receber o atendimento educacional especializado (AEE) no ambiente escolar. No entanto, os discentes com AH/SD em muitas instituições, ainda continuam sendo excluídos, principalmente, por serem considerados privilegiados, por não apresentarem dificuldades de aprendizagem, problema considerado mais preocupante para as instituições de ensino.

Segundo Delou (2016) desde 1929 previu-se o atendimento educacional especializado como outorga a Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro em caráter estadual. Já no âmbito federal traz uma pequena referência em 1961 com a lei 4024, mesmo que se utilizando da terminologia “excepcionais”:


Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.
Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Desde então muitas mudanças ocorreram, na tentativa de uma melhor nomenclatura, que viesse a auxiliar no diagnóstico de forma a englobar as especificidades das Altas Habilidades. Essa modificação traduz a quebra de um paradigma tradicional que se pode observar desde a evolução dos termos utilizados, como: dotado, talento, genialidade para então, o termo usado atualmente, AH/SD, refletindo o paradigma atual reafirmando o conceito de que apenas os testes psicométricos não são suficientes para um diagnóstico de AH/SD a não ser que se tenha apenas um perfil mais acadêmico.

Em 2001, com a Resolução n.2 de 11 de setembro de 2001, Art 5º, encontramos a primeira definição legal com o termo AH/SD:

¹Mestre em Educação.abittencourt@gmail.com

² Mestre em Educação. mestelalbrito@gmail.com



Art.5º. Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

(...)III- altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Na perspectiva da educação inclusiva, os alunos com AH/SD são definidos como público-alvo da Educação Especial, de acordo com a Resolução n. 4 de 2 de outubro de 2009, Art. 4º, segue o discriminado:

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

No entanto apesar das diretrizes legais atentarem para os discentes com altas habilidades ainda é muito pouco o atendimento diferenciado existentes nas instituições de ensino, devido a inúmeros fatores, com entraves desde o diagnóstico, que em muitos casos torna-se difícil pois não há um padrão único que defina um Superdotado e ainda o pouco conhecimento dos médicos e profissionais de saúde. E por sua vez uma falta de conscientização por parte das escolas. Segundo Antipof e Campos (2010)

é necessário ir além do que está definido no papel e que sejam realizadas ações concretas: maior conscientização das escolas e comunidades, cursos de capacitação continuada para professores (...) para que os mitos sejam amenizados ou até mesmo superados, e para que o atendimento a esta clientela não seja prejudicado ou pela falta de informação, ou pela informação equivocada (como, por exemplo, de que superdotado não necessita de atendimento especial).

Levando em consideração a demanda da necessidade no atendimento, de caráter legal, a essa parcela da população, que segundo dados da OMS estima-se que cerca de 5% da população tenha AH/SD. Foi criada, institucionalmente, no ano de 2014, uma oficina que visava desenvolver habilidades sociais em alunos com AH/SD através de jogos de raciocínio, atividades desafiantes e relação com o outro. Posteriormente, em 2015, implantou-se a oficina de Robótica e outras.

OBJETIVOS

- Garantir o atendimento aos alunos com AH/SD;
- Demonstrar a possibilidade do atendimento aos alunos com AH/SD em uma escola pública;
- Relatar uma experiência que vêm despertando mudança de paradigmas no imaginário escolar.



METODOLOGIA

Historicamente, na instituição que se desenvolve a oficina o ingresso de estudantes nas séries iniciais ocorre por meio de sorteio, evidenciado por editais públicos. Os discentes chegam, então, com uma diversidade de aspectos sociais, econômicos, culturais, com inúmeras condições de experiências de escolarização, além das diferenciações ligadas à saúde e às necessidades educacionais específicas.

O Colégio Pedro II vem atuando numa perspectiva de Educação Inclusiva desde 2004 com a criação do Setor de Educação Especial, posteriormente Seção de Educação Especial (SEE) da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e a partir de 2014, SEE-NAPNE Geral,. De acordo com o disposto no Ofício nº 1219/2012/AID (CGPEPT / DPEPT26/SETEC/MEC) que afirma que “todas as instituições da rede federal e seus campi devem ter um Napne constituído em condições de atender às pessoas com necessidades específicas”CPII. *PPPI*. 2017.


Os *campi* dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do CPII, contam com Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e Laboratório de Aprendizagem (LA), que são ligados diretamente ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE).

Mesmo que não tivéssemos uma oficina destinada ao atendimento educacional destes discentes sempre foram observados, e em alguns casos encaminhados para atendimentos externos. Mas não o suficiente, nem ao menos o atendimento de caráter legal, como possuem por direito.

Desde 2014, tenta-se a partir das observações dos professores de todas as disciplinas, identificar tais discentes e convidá-los a participarem das oficinas oferecidas pelo NAPNE, ou até mesmo em outras que a escola venha a oferecer, pois o campus possui uma variedade de oficinas, como teatro, violino, ritmo, artes e narrativas que também permitem fazer indicação em uma área que melhor se enquadre no perfil de tal discente. As oficinas ocorrem sempre no contra turno em uma periodicidade semanal.

No ano de 2017 contamos com uma pesquisa de incidências de AH/SD no campus realizada por uma orientanda do curso de mestrado profissional em Diversidade e Inclusão da UFF, CMPDI, que nos auxiliou com o levantamento dos discentes com AH/SD, tornando mais fácil a indicação no ano subsequente.

Neste ano letivo de 2018 contamos com um grupo de faixa etária variada, com



discentes desde o 1º ano até ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que trabalham sempre em grupo com a proposta de resolução de uma situação-problema, tendo em vista o desenvolvimento do raciocínio lógico embasado no construcionismo, que segundo Papert (1993), o discente assume o papel ativo na construção dos seus projetos. O material utilizado para as oficinas são desde Lego, computadores, celulares, jogos de lógica e óculos de realidade virtual.

De uma forma resumida trabalha-se com Stop Motion, sempre com a proposta de uma resolução de um problema; oficina de Robótica com Kits Mindstorms da Lego; Plataformas com conceitos de linguagem de programação; produção e pesquisa de materiais para discentes tendo em vista a importância de tornar a tecnologia ao nosso favor, assumindo um viés da saída do instrucionismo para o construcionismo,


Conforme preconiza Schultz (2012) as oficinas não priorizam apenas estimular, ou desenvolver potenciais, mas também em trabalhar com suas deficiências. Então, ao longo do período utiliza-se jogos que desenvolvam habilidades sociais, uso de textos com humor, piadas, pois muitos não conseguiam contá-las, faziam histórias e os colegas não tinham paciência para ouvir. Com piadas decoradas conseguiam mais trocas entre os pares. Como também jogos de palavras com o objetivo de contar fatos, resumidamente, e não de maneira extensa.

Desde 2014, todo o trabalho vem sendo construído a partir de parcerias com os docentes e total apoio e incentivo da direção, sendo o campus Engenho Novo I o único dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do CPEI, que instituiu esta prática. Encontramos outros incentivos, como bolsas de iniciação científica, mas apenas para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

MARCO TEÓRICO

Como marco teórico utilizado na identificação são os ideais de Renzulli (1986,2004) que propõem a distinção entre dois perfis de AH/SD, que seria o perfil escolar, ou acadêmico, sendo o último mais fácil da escola identificar, pois ele se destaca nas disciplinas, nos testes padronizados de capacidade; o outro seria o perfil tipo criativo-produtivo, são pessoas que não possuem tendência a um domínio apenas, sendo mais difíceis e impossíveis de serem medidos por testes de QI.

Para auxílio na identificação dessa parcela dos discentes, conta-se com o referencial



teórico da Teoria dos Três Anéis, que de segundo Renzulli (1986) há três traços característicos: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade.

Para o autor supracitado, um discente com AH/SD criativo-produtivo, é:

Altamente comprometido com a tarefa, tem capacidade de manifestar níveis elevados de interesse, entusiasmo, fascinação e envolvimento num determinado problema ou área, costuma ser perseverante, paciente, determinado e mostra grande esforço e dedicação nessa área. É uma pessoa com autoconfiança, forte ego e crença na sua capacidade de executar um trabalho, que carece de sentimentos de inferioridade e tem um claro direcionamento para alcançar certos objetivos. (Renzulli apud PÉREZ, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato do presente estudo reafirma o valor e a importância de um trabalho integrado entre toda a comunidade escolar, com o objetivo de traçar estratégias, visando o atendimento aos discentes com AH/SD. Ressaltando ainda que deve-se iniciar desde cedo, na Educação Infantil, quebrando o paradigma de que apenas os testes psicométricos possam a vir fechar o diagnóstico e retirando do imaginário social que tal grupo não necessita de atendimento, ou não é prioridade.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Resolução 04 / 2009. Recuperado em 10 de agosto, 2018, de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Resolução 02/2001.


BRASIL. Lei Nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. 27/12/1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> acesso em 08 ago 2018.

COLÉGIO PEDROII: Projeto Político Pedagógico Institucional/ Colégio Pedro II. Brasília. Inep / MEC, 2017.

DELOU, C.M.C. O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação no Ensino Superior: Possibilidades e Desafios. In: MOREIRA, Laura Ceretta, STOLTZ, Tania. Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação. Curitiba, Juruá, 2012. p. 129-142.

PAPERT, Seymour. A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática. Porto Alegre: Artmed Editora, 1993.



PÉREZ, S. G. P. B. Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo, 307 f., 2004. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

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

_____. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIS, J. E. (Orgs.). Conceptions of giftedness. New York: Cambridge University, 1986, p. 53-92.

SCHULTZ, S.M. Twice-exceptional students enrolled in advanced placement classes. Gifted Child Quarterly. 56, p.119 -133. Junho /2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/0016986212444605>

THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.



O PERFIL DOS ALUNOS EM ATENDIMENTO EM AH/SD NA REGIÃO DE LONDRINA

Diogo Janes Munhoz (NRE Londrina)¹
Edneia Vieira Rossato (NAAH/S Londrina)²
Fernanda Maria de Souza (NAAH/S Londrina)³

INTRODUÇÃO

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) caracteriza a população da educação especial, entre estes grupos, altas habilidades/superdotação, onde é posto que são “aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes” acrescenta ainda que apresentam “grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse”.

Esta definição ressalta duas características marcantes da superdotação, que são a rapidez de aprendizagem e a facilidade com que estes indivíduos se engajam em sua área de interesse. O renomado psicólogo Joseph Renzulli, em seu Modelo dos Três Anéis, considera que os comportamentos de superdotação resultam de três conjuntos de características: habilidade acima da média em alguma área do conhecimento; envolvimento com a tarefa e criatividade. É esta teoria que embasa o processo de identificação nas Salas de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação orientadas pelo NAAH/S Paraná.

OBJETIVOS

Este estudo tem por finalidade descrever e analisar o perfil dos alunos matriculados no atendimento educacional especializado em sala de recursos para altas habilidades/superdotação no município de Londrina-PR e cidades jurisdicionadas ao Núcleo Regional de Educação (NRE).


METODOLOGIA

A presente pesquisa classifica-se como descritiva. Quanto ao delineamento, trata-se

¹ munhozdiogo@gmail.com

² edneia_rossato@yahoo.com.br

³ fermariaah@gmail.com



de uma pesquisa documental. Neste caso, os dados relativos à matrícula dos estudantes com AH/SD no AEE, nas escolas da rede pública estadual de ensino de Londrina-PR e região, no ano de 2018, foram obtidos junto ao SERE. A análise dos dados foi realizada por meio de uma abordagem quantitativa. Inicialmente, foi realizado o levantamento dos dados relativos às matrículas no ano de 2018. Posteriormente, foi realizada a análise descritiva dos dados, apresentando as seguintes variáveis: gênero, idade, georreferenciamento da matrícula. Finalmente, foi delineado o perfil do aluno que frequenta o AEE em AH/SD atualmente.

ANÁLISE DE RESULTADOS

O atendimento educacional especializado em AH/SD, no estado do Paraná, ocorre em sala de recursos específicas para os alunos com indicadores de AH/SD. Foi estabelecida pela Instrução nº 10/2011, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

O NRE abrange dezenove municípios, dentre os quais, seis possuem sala de recursos para AH/SD: Londrina, Cambé, Bela Vista do Paraíso, Primeiro de Maio, Rolândia e Sertanópolis. Ao todo são vinte e seis (N=26) salas de recursos distribuídas nestes seis municípios.

As salas de recursos para este atendimento são distribuídas em treze (N=13) escolas, em Londrina: Colégio Estadual Vicente Rijo, 7 salas (N=7), Colégio Estadual Newton Guimarães, 2 salas (N=2), Colégio Estadual Olympia Tormenta, 2 salas (N=2), Colégio Estadual Roseli Piotto 1 sala (N=1), Colégio Estadual Albino Feijó, 1 sala (N=1). Em Cambé: Colégio Estadual Érico Veríssimo, 2 salas (N=2). Em Bela Vista do Paraíso: Colégio Estadual Brasília de Araújo, 2 salas (N=2). Em Primeiro de Maio, Colégio Estadual Castelo Branco, 2 salas (N=2). Em Rolândia são três escolas: Colégio Estadual Presidente Kennedy, 1 sala (N=1), Colégio Estadual Francisco Villanueva, 2 salas (N=2) e Colégio Estadual Souza Naves 2 salas (N=2). Por fim, Colégio Estadual Monteiro Lobato, no município de Sertanópolis 2 salas (N=2).

Analisando o número de turmas abertas, percebe-se que a maior concentração está em Londrina, que possui cinco (N=5) escolas com treze (N=13) salas de recursos. Os demais municípios contam com menor número de salas. Rolândia com cinco (N=5) salas em três (N=3) escolas. Cambé, Primeiro de Maio, Bela Vista do Paraíso e Sertanópolis, as salas estão em apenas uma escola.

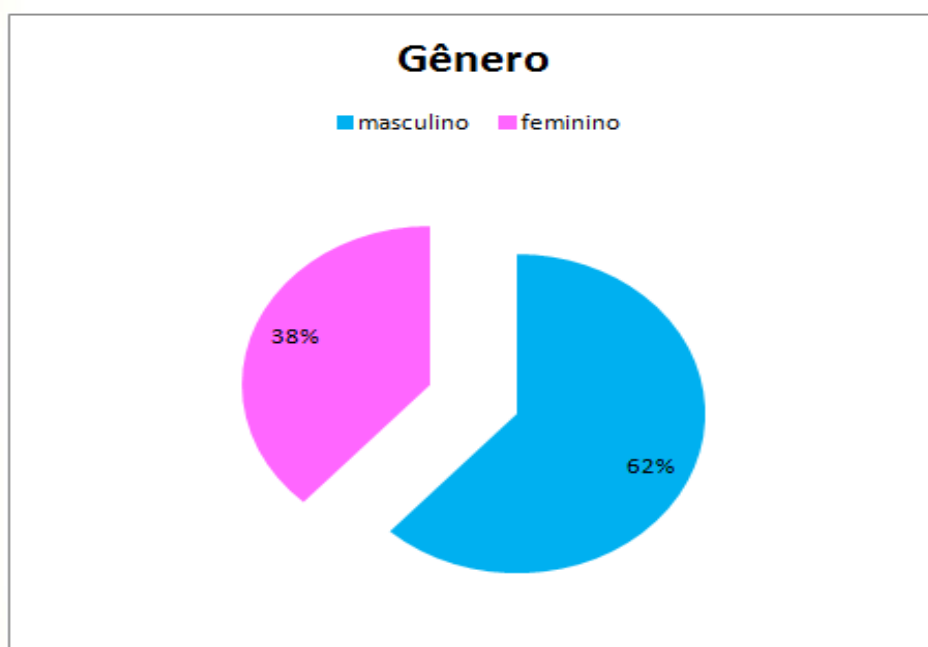
No que se refere ao turno do atendimento: quatorze (N=14) salas de recursos no

turno vespertino e doze (N=12) no turno matutino. Embora a diferença de salas abertas por turno seja relativamente pequena, o número de estudantes matriculados em cada turno é significativamente maior.

Analisando o número de alunos matriculados por turno, observa-se que sessenta por cento, cento e oitenta (N=180) estudantes, frequentam o turno vespertino, enquanto que quarenta por cento, pela manhã, cento e dezoito estudantes (N=118).

Em relação à distribuição dos estudantes quanto ao gênero, houve predomínio dos meninos em todas as salas de recursos para AH/SD. O gráfico 1 ilustra os dados. Sessenta e dois por cento (62%) são meninos, enquanto trinta e oito por cento (38%), meninas.

Gráfico 1 - Alunos distribuídos por gênero



Fonte: Autores

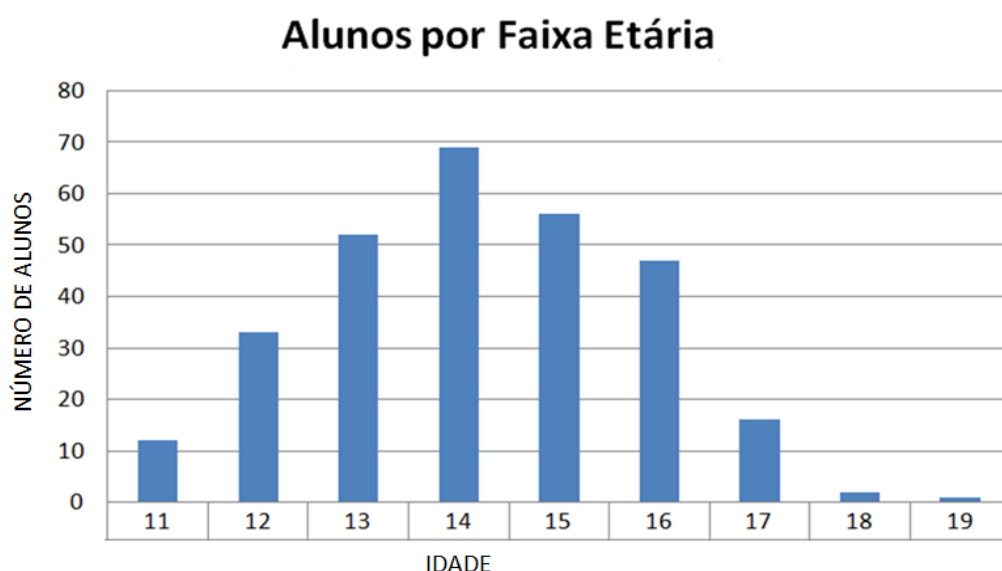
Em relação à análise de gênero dos estudantes com AH/SD, evidencia-se um número significativamente maior de estudantes do sexo masculino em comparação com estudantes do sexo feminino (62% contra 38%). Esse cenário também foi evidenciado em outras pesquisas, conforme destaca Paludo e Dallo (2012), que ao refletir sobre as questões de gênero em sua pesquisa, obtém uma diferença pouco significativa, porém que evidencia o atendimento majoritário aos discentes do sexo masculino.

Segundo Sakaguti (2010, p.53), a diferença de número entre gêneros dos alunos identificados com AH/SD explica-se pela influência da cultura familiar e escolar, visto que,

tanto as expectativas sobre os meninos são maiores, quanto as indicações de pais e professores. Em geral, os pais indicam dois meninos para cada menina, pelo fato de que os primeiros correspondem melhor à imagem estereotipada de criança mais dotada.

Quanto à faixa etária dos participantes deste estudo (Gráfico 2), nota-se constante predominância de matriculados com idade entre 13 e 16 anos, com maioria na idade de 14 anos. Isso porque a rede estadual recebe os alunos do ensino fundamental a partir das séries finais. Os alunos podem ingressar no AEE para AH/SD a partir dos 11 anos de idade, entretanto até os professores perceberem um diferencial e indicar estes para o processo de identificação, demora um certo tempo.

Gráfico 2 - Alunos por faixa etária

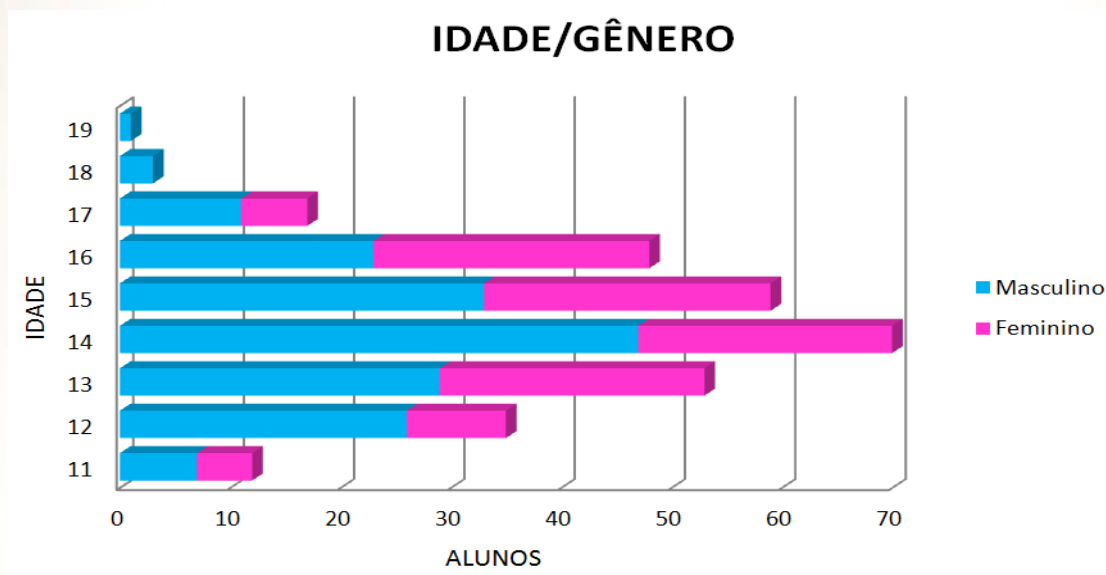


Fonte: Autores

Os estudantes com 17 anos de idade são minoria, possivelmente pelo fato desses estarem em fase de conclusão do ensino médio, com outras demandas de estudos. Os estudantes com 18 e 19 anos, estão com defasagem idade série, raros no AEE.

Um último gráfico apresenta os estudantes do AEE para AH/SD com dados de gênero por faixa etária. Segue gráfico 4:

Gráfico 4 - Número de estudantes matriculados por idade/gênero



Fonte: Autores

Os dados apresentados pelo gráfico 4 constata a predominância de estudantes do sexo masculino AEE para AH/SD em todas idades, embora na idade de 16 anos tenha um equilíbrio. A maior diferença ocorre entre os alunos que estão concluindo o ensino fundamental séries finais, com 14 anos, que são 70% do sexo masculino.


CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa foi possível conhecer, analisar e refletir sobre o público com indicadores de AH/SD em atendimento em Londrina e região. Conclui-se com uma reflexão de que ao identificar estudantes com indicadores de comportamento de altas habilidades/superdotação, os olhos devem voltar-se com mais atenção para as meninas, a fim de superar esta diferença cultural.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação inclusiva: a escola**. Coordenação geral SEESP/MEC; v. 3. Organização: Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2004. 26 p.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em 20 ago.2013.



_____. **Saberes e práticas da inclusão:** recomendações para a construção de escolas inclusivas. Série: Saberes e práticas da inclusão. 2º ed. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

GUENTHER, Z.C. **Quem são os alunos dotados?** Reconhecer dotação e talento na escola. In MOREIRA, L.C.; STOLTZ, T. et al. Altas Habilidades/ Superdotação, Talento, Dotação e Educação. Curitiba: Juruá, 2012.

SAKAGUTI, P. M. Y. **Concepções de pais sobre as altas habilidades/superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado.** 2010. 131f. Dissertação do Mestrado - Curso de Pós-Graduação em Educação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná, 2010.



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRIATIVAS: PERSPECTIVA INCLUSIVA AOS ESTUDANTES SUPERDOTADOS

Jouilda dos Reis Taucei (UFPR)¹

Tania Stoltz (UFPR)²

INTRODUÇÃO


Há um reconhecimento crescente da necessidade de que estudantes de diversos níveis educacionais sejam estimulados a desenvolver um pensamento independente e criativo (ALENCAR, 2001). Nesse sentido, pesquisadores situam o professor como mediador fundamental no planejamento de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento dessas competências (MAIA-PINTO & FLEITH, 2002; TAUCEI; STOLTZ & GABARDO 2015).

Entretanto, é notório que, nos dias atuais, muitas escolas ainda qualificam os estudantes apenas parcialmente para a vida e para atender às exigências do mercado de trabalho (CROPLEY, 2005; ALENCAR; FORMIGA SOBRINHO, 2017). Ao encontro dessa constatação, Maia-Pinto e Fleith (2002) destacam que muitas das práticas pedagógicas adotadas nas escolas ainda estão presas a modelos tradicionais que enfatizam a apropriação passiva de conteúdos. Assim, além de não estimular o potencial criativo do estudante, o sistema de ensino favorece o perfil passivo e, muitas vezes, “desinteressado” que alguns estudantes apresentam em algum momento de seu contexto escolar; conseqüentemente, pode ocorrer a falta de motivação, o aumento da alienação e as elevadas taxas de abandono escolar, principalmente entre os jovens e adolescentes (TAUCEI; STOLTZ & GABARDO, 2015).

Articulando-se a discussão com a área das altas habilidades/superdotação, e considerando-se a teoria dos “Três Anéis: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade” de Renzulli (1978; 1984; 2004), observa-se que, muitas vezes, um aluno com capacidade superior à média do grupo, seja em inteligência, criatividade, ou um talento específico, em sala de aula regular, pode ter dificuldades significativas em se adaptar à

¹Mestre em Educação e doutoranda do PPGE da Universidade Federal do Paraná. Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e em cursos de Pós-Graduação em Educação, com ênfase em Educação Especial e Inclusiva. E-mail: jotaucei@hotmail.com

Professora Doutorado PPGE da Universidade Federal do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na Psicologia da Educação, atuando como orientadora de dissertações e teses. Bolsista produtividade do CNPq. E-mail: tstoltz@ufpr.br



turma; assim como, provavelmente, terá poucas oportunidades de desenvolver todas as suas potencialidades (FREEMAN & GUENTHER, 2000). Segundo as pesquisadoras, um dos principais problemas do aluno superdotado em relação aos estudantes de uma turma regular é o tempo de espera; geralmente, o aprendizado desse alunado se dá de forma mais rápida do que a aprendizagem de seus colegas. Dessa forma, ele precisa aguardar e acompanhar o ritmo da turma, esse tempo de espera pode provocar aborrecimento e tédio, levando-o, conseqüentemente, a se desinteressar pela escola (TAUCEI; STOLTZ & GABARDO, 2015).


Nesse contexto, objetiva-se com este estudo discutir sobre fatores relacionados às práticas pedagógicas interativas e criativas desenvolvidas em sala de aula com estudante com superdotação; assim como identificar como se estabelecem as relações do educando com os sujeitos da escola (alunos, professores, pedagoga).

MÉTODO

A metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa foi o estudo de caso e teve como referência princípios e métodos de pesquisa qualitativa (FLICK, 2009; SAMPIERI; COLLADO & LUCIO, 2013; CRESWELL, 2014). Como instrumentos para a coleta de dados foram adotados: a entrevista semiestruturada; a observação e o estudo de materiais documentais, entre eles – Relatório de Avaliação Psicoeducacional, Relatório de Avaliação das Altas Habilidades/Superdotação, entre outros. Participaram do estudo: um adolescente de quatorze anos com superdotação, que frequenta o 8º ano do Ensino Fundamental; seus pais, que têm formação educacional de nível médio; e, sete profissionais da educação pública estadual que atuam como professores do estudante. Nos resultados e discussão a seguir, a fim de resguardar a identificação dos participantes, adotou-se como critério a referência aos cargos e/ou grau de parentesco das pessoas entrevistadas: pedagogo, professores da sala de recursos, professores do ensino regular, de acordo com a respectiva disciplina, pai, mãe; e, para o estudante sujeito do estudo, utilizou-se o nome fictício de “Leonardo”.

PROCEDIMENTOS

O levantamento inicial dos dados foi realizado com dois professores que atuam na sala de recursos de altas habilidades/superdotação de uma escola estadual que é considerada referência em termos de qualidade de ensino público na cidade de Curitiba – Paraná. A primeira entrevista ocorreu com o professor, ele é graduado em História e possui curso de



especialização em Educação Especial. A entrevista com o outro professor ocorreu no segundo dia, ela é formada em Pedagogia e também possui especialização em Educação Especial. Segundo os professores, a especialização na área da Educação Especial é um dos critérios adotados pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná para que o docente atue no Atendimento Educacional Especializado – AEE.

O serviço de apoio especializado é oferecido pela rede pública de ensino, no contra turno àquele em que o educando estuda. Esse apoio especializado consiste nas salas de recursos para alunos com superdotação e caracterizam-se por oferecer oficinas em variadas áreas de interesse, por exemplo: Oficina de Produção Textual/Teatro, de Literatura, RPG I e II (*Role Playing Game*), Aeromodelismo, Grande Grupo (inteligência interpessoal e intrapessoal) Gardner (1983), entre outros. As atividades desenvolvidas nas salas de recursos visam atender as áreas de interesse, as habilidades, o estilo de aprendizagem e as necessidades específicas dos alunos (TAUCEI, STOLTZ & GABARDO, 2013b; TAUCEI, 2015).

Após o levantamento de dados gerais na sala de recursos, solicitou-se a um dos professores que nos indicasse um estudante que porventura a família pudesse autorizar a participação no estudo de caso. Após duas semanas, o professor forneceu o número do telefone da mãe de um dos estudantes para que se agendassem as entrevistas com a família. O processo de coleta de dados durou cerca de 2 meses. Por intermédio da mãe do estudante, foram agendadas as entrevistas com os professores da escola regular onde o aluno estuda. A condução das entrevistas com os participantes foi realizada individualmente e de forma aberta e dinâmica, visando permitir inteira liberdade para relatarem as questões mais significativas para eles.

ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados coletados com os participantes e as observações permitiram caracterizar os relatos dos entrevistados. O estudo e análise foram pautados baseando-se na análise descritiva-relacional a partir de Vygotsky, que percebe o indivíduo como social, cultural e historicamente constituído pelas relações dialéticas (VYGOTSKY, 2004; 2008; 2009).

Considerando-se as vozes dos professores, as observações do espaço físico das duas escolas e os materiais utilizados, as vozes do próprio estudante Leonardo e de sua família e o estudo da literatura sobre os temas promoveram subsídios para a análise da pesquisa



desenvolvida.


RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados com as entrevistas semiestruturadas sugerem que o adolescente apresenta um alto potencial cognitivo: raciocínio lógico apurado, expressiva habilidade e criatividade em articular informações de conteúdos e de disciplinas variadas, envolvimento com as atividades e significativo desejo de aprender sempre mais, destacando-se, principalmente, nas disciplinas de Matemática, Ciências e nas atividades de pesquisa, experimentos e invenções criativas. Assim, observa-se que o estudante demonstra indicadores de superdotação acadêmica e produtivo-criativa, características apresentadas e destacadas nos estudos e na Teoria dos Três Anéis de Renzulli (2004; 2014).

Entretanto, apesar do alto potencial do referido aluno, vários professores afirmaram que ele apresenta dificuldades no relacionamento interpessoal com os colegas (confirmando a percepção dos pais), mostrando-se extremamente crítico em relação a alguns adolescentes que estudam com ele. Leonardo apresenta um perfil introspectivo e mesmo quando os professores propõem atividades em dupla ou em grupo ele manifesta o desejo de realizá-las sozinho, se saindo muito bem quando isso é permitido. Porém, geralmente os professores não abrem exceções, pois segundo a pedagoga a proposta pedagógica é justamente promover a interação entre os pares, proporcionando as trocas de conhecimento. Em concordância com Vygotsky (2005) e Taucei, Stoltz e Gabardo (2015), percebe-se que a partir do momento em que as práticas educacionais são propostas buscando a formação social e a formação individual do aluno, ligadas entre si por uma relação dialética, as trocas entre os estudantes adquirem fundamental importância, contribuindo assim para momentos de intensa aprendizagem.

Alguns professores expressaram dificuldades em trabalhar com estudantes com indicadores de superdotação. Além de fatores de ordem conjuntural, a falta de formação especializada e a complexidade do perfil desses alunos contribuem para aumentar o grau de dificuldade do trabalho pedagógico. Quanto às salas de recursos para atendimento de estudantes superdotados, os professores são bastante comprometidos e envolvidos com o seu trabalho; entretanto, observa-se a necessidade de maior investimento por parte dos governos estadual e federal, no enriquecimento desses ambientes.

Apesar do tema criatividade não ter sido o foco principal da pesquisa inicial, percebeu-se em vários momentos das entrevistas que os participantes se referiam a esse tema,




principalmente quando respondiam questões sobre o potencial do educando, destacando também que as práticas educacionais adotadas buscavam o favorecimento da criatividade e a valorização da produção do estudante. Uma das principais constatações que a pesquisa viabilizou foi, portanto, a de que a estimulação e o desenvolvimento de atividades interativas e criativas constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento de significados em relação aos conteúdos escolares trabalhados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estabelecendo relações com Vygotsky (2010), conclui-se que, a formação inicial, a formação continuada e a concepção de ser humano (ser único) que o professor carrega em sua “bagagem” cultural impacta na identificação do estudante superdotado e em suas práticas pedagógicas. É fundamental que os profissionais da Educação percebam a necessidade de tratar e educar o seu aluno como um ser único, considerando os interesses, capacidades, estilos de aprendizagem e as formas de expressão do indivíduo. Diante do exposto, deseja-se que a pesquisa desenvolvida possa contribuir para a reflexão e adoção de procedimentos que fomentem a criatividade nas salas de aula. Em suma, são muitas as questões a serem investigadas, discutidas e esclarecidas quando se pressupõe integrar verdadeiramente práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem e a criatividade, tanto de alunos superdotados quanto de estudantes em geral.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice M. L. S. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ALENCAR, Eunice M. L. S. & FORMIGA SOBRINHO, Asdrúbal B. **A Gestão da Criatividade: cultivando a criatividade nas organizações**. 1 Ed. Curitiba: Editora Prismas, 2017.
- CROPLEY, Arthur J. **Creativity in education and learning**. London:Routledge, 2005.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. J. E. Costa (Trad.). 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREEMAN, Joan & GUENTHER, Zenita. C. **Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas**. São Paulo: E.P.U.2000.
- GARDNER, Howard. **Frames of mind: the theory of multiple intelligences**. New York: Basic Books, 1983
- MAIA-PINTO, Renata R. & FLEITH, Denise. S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Estudos de Psicologia** (Online), v.19, n.1, p. 78-90, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v19n1/a07.pdf>>. Acesso em: 20/03/ 2014.



RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, v. 27, n.10, p. 75-131, 2004. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/375/272>> Acesso em: 07/10/2011

RENZULLI, Joseph S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In. VIRGOLIM, Angela M. R.; KONKIEWITZ, Elisabete C. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**: uma visão multidisciplinar. Campinas, SP: Papyrus. 2014, p. 219-264.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F. & LUCIO, María del Pilar. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

TAUCEI, Joulilda R. Taucei. **Dupla excepcionalidade e interação social**: impasses e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba. Disponível em: <www.ppge.ufpr.br/.../m2015_Joulilda%20dos%20Reis%20Taucei.pdf>. Acesso em: 12/08/2015.

TAUCEI, Joulilda R.; STOLTZ, Tania & GABARDO, Cleusa. V. Altas habilidades/superdotação e dislexia: é possível esta relação? **Sobredotação**, Braga, Portugal, v. 13-14, p. 90-115, 2013a. Disponível em: http://www.aneis.org/a/imagens/info/des/rs2012-13vol13/Revista_Aneis_V13.pdf Acesso em: 18/05/2015.

TAUCEI, Joulilda R.; STOLTZ, Tania & GABARDO, Cleusa. V. Caminhos e descaminhos: a trajetória complexa do aluno com AH/SD e Dislexia na escola. **Cadernos de Educação**. FaE/UFPel, n.44, p. 265-292, 2013b. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/>> Acesso em 04/05/2013.

TAUCEI, Joulilda R.; STOLTZ, Tania & GABARDO, Cleusa V. Creativity and education: interactive teaching practices with a gifted student. In. **Creative Education**. v. 6, n. 21, p. 2263-2273. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.621234> Acesso em: 11/06/2016.

VYGOTSKY, Lev S. **Teoria e método em psicologia**. (Trad.). BERLINER, Cláudia. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico - livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Z. Prestes (Trad.). São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia pedagógica**. (Trad.). BEZERRA, Paulo, 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.



REVISITANDO O CONCEITO DE ASSINCRONISMO: O ESPAÇO DA “FAMÍLIA SUPERDOTADA”

Paula M. Yamasaki Sakaguti (UNINTER)¹

Angela M. Rodrigues Virgolim (UnB)²

INTRODUÇÃO

Literalmente, o termo assincronia significa “fora-de-sincronia”, isto é, não estar em sincronia com seus pares, tanto interna quanto externamente. A literatura aponta que, a despeito de seu contexto cultural, as crianças superdotadas apresentam discrepâncias no desenvolvimento quando comparadas a seus colegas (SILVERMAN, 1997, 2002, 2005, 2009, 2013). Nesta perspectiva, a *assincronismo* é característica do indivíduo superdotado, um funcionamento inerente à sua condição de superdotação, que o leva a diferir qualitativamente da norma. Sendo tratado como um fenômeno naturalizante, é de nosso entendimento que essa concepção normalizadora decorre de critérios deterministas na compreensão das demandas emocionais e das questões interacionais desta população, uma vez que não explicita os diversos contextos que afetam o desenvolvimento do superdotado e a lógica de como este indivíduo é afetado por eles.

OBJETIVO


O recorte elegido para este trabalho foi investigar a qualidade das interações familiares e sua relação com o conceito de assincronismo.

METODOLOGIA

A pesquisa empírica foi realizada no ano de 2016, em Curitiba/PR, em cinco salas de recursos para alunos com AH/SD de três Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado (CMAEs). Os instrumentos utilizados foram as Escalas de Qualidade na Interação Familiar (EQIF para Crianças e Adolescentes), de Weber, Salvador e Brandenburg (2009); Escalas de Qualidade na Interação Familiar (EQIF Para Pais), de Weber, Viezer e

¹ E-mail: paula.s@uninter.com

² E-mail: angela.virgolim@gmail.com




Brandenburg (2003); Escala de Bem-Estar Psicológico (EBEP), de Machado (2010), Escala de Resiliência para Crianças e Adolescentes (ERCA), de Sandra Prince-Embury (BARBOSA, 2008); e ainda Entrevista Semiestruturada, Sessão de Desenho-Estória, Grupo de Discussão Orientada.

Para a seleção dos dois grupos de análise (“famílias com interações qualitativamente positivas” e “famílias com interações qualitativamente inconsistentes”), foram separadas cinco categorias do EQIF (Punição, Comunicação Negativa, Clima Conjugal Negativo, Comunicação Positiva, Clima Conjugal Positivo). As categorias que abordam aspectos da interação considerados “positivos” foram relacionadas ao grupo de “Interações Qualitativamente Positivas”; nesta categoria se encontram a percepção dos filhos sobre o “Clima Conjugal Positivo” e “Comunicação Positiva dos Filhos”; já os demais aspectos considerados “negativos” formaram o grupo das “Interações Qualitativamente Inconsistentes”.

Utilizamos, neste estudo, o termo *família superdotada* para caracterizar a identidade da família que apresenta, entre seus membros, pelo menos um indivíduo superdotado, vivenciando as demandas desta condição e, conseqüentemente, desta necessidade educacional especial. Para os propósitos deste artigo, foram selecionadas apenas duas famílias participantes para exemplificar estas interações: as famílias de Giovanna e Roberto Carlos (que são irmãos) e de Mateus, respectivamente. Os dados referentes ao estudo completo estão disponíveis no Repositório de teses da UFPR.

RESULTADOS E DISCUSSÃO


Apresentaremos, inicialmente, elementos que perfazem a constituição familiar dos dois casos (família de Giovanna e Roberto Carlos; e família de Mateus). Pedro e Malu são os pais de Roberto Carlos (14 anos) e Giovanna (11 anos). Malu relata que, apesar dos contratemplos, “a casa está sempre cheia e parece que todos gostam de ir”. Para Pedro, sua família é o “sentido vida”. Os pais relatam que “Roberto Carlos foi muito precoce em tudo” e contam que certa vez, a vizinha, que tinha um bebê com a mesma idade de Roberto Carlos, ficou impactada quando o ouviu dizer: “Mamãe, o cachorro tá doente e precisa levar ao veterinário”, sendo que o bebê dela, da mesma idade, ainda falava “a-a”, quando queria “água”. No 2º ano, Roberto Carlos foi encaminhado pela escola para avaliação porque estava demonstrando desinteresse pelos estudos; o resultado mostrou o que a família já percebia



desde bebê, ou seja, a constatação das altas habilidades do menino. Já, com a Giovanna, o casal relata que foi mais tranquilo, até porque ela é mais independente e tem perfil bem diferente do irmão. Malu se refere à dificuldade em lidar com as expressões psicossomáticas que Giovanna estava manifestando. Muito sensível, às vezes não conseguia dormir, chorando intensamente. Roberto Carlos também passou por isso quando estudava na escola anterior.

Relacionar construtos do desenvolvimento da psique humana e o sistema imune é promissor na compreensão de expressões psicossomáticas, devido à sensibilidade intensa de alguns superdotados (VIRGOLIM, 2018). A família toda foi afetada (e afeta), por exemplo quando Malu diz: “Giovanna resolvia tudo sozinha”; e deixando-a resolver sozinha, vieram as crises e dores que buscam, em conjunto, denunciar esta situação. O trabalho conjunto com a psicóloga ajuda Malu a validar os sentimentos de Giovana, demonstrando relações de alteridade. Na sessão de Desenho-Estória, Roberto Carlos relatou que a sua família é “divertida, descontraída, inteligente”, características também relatadas por ambos os pais, que demonstram orgulho em relação à própria família. Corroboram estes atributos o significado atribuído à casa por sua irmã: “acolhimento” (Desenho-Estória por Giovanna).

Já na família de Mateus a situação se coloca de forma bastante diferente. Mateus (10 anos), tem uma irmã, a Mel (1 ano), e são filhos de Luisa e Carlos, que estão juntos há doze anos. Luisa tem outra filha, Vic, que mora com a avó materna, descrita como rebelde e fonte de preocupação. Carlos também tem outro filho da primeira união. Para o casal, o maior orgulho da família é o primogênito, por Mateus ser um “excelente aluno e filho, intelectual, atencioso, preocupado com o próximo, com um coração enorme” e, nas palavras de Luisa, representa “o meu muito melhor”. A mãe relata que a partir do 2º ano passou a ser chamada na escola porque Mateus atrapalhava os colegas e, por isso, frequentemente era colocado de castigo. O pai percebe que o filho tem dificuldades para expressar o que sente. Carlos diz: “Ele é obediente comigo, mas com a Luisa, ele dá umas reinadinhas porque ela não chega com ele”, o que é admitido pela própria Luísa: “eu sou muito banana com ele”. Ela relata sua dificuldade em lidar com o comportamento do filho, pois “grita com ele” e percebe seu descontrole emocional ao afirmar que “depois eu me arrependo e peço desculpas; me machuca”; ou então: “Eu não bato nele... às vezes vou dar um tapa nele e falo: Mateus! Olha o que você me fez fazer”. Esta forma de comunicação é percebida como negativa por Mateus, que diz à mãe: “não precisa gritar, é só falar”. A baixa autoestima e autovalorização, a falta de orientação da mãe quanto às formas de comunicação adequadas podem ter resultado em dificuldades na interação cotidiana




entre mãe e filho. Na sessão de Desenho-Estória, Mateus narrou sua preocupação com a mãe diante do desaparecimento de sua irmã Vic, episódio que aconteceu pela quinta vez. A mãe também narra esta situação e acrescenta que Mateus é “muito maduro em relação à nossa família”. A super-sensibilidade emocional de Mateus, aspecto apontado pela Teoria da Desintegração Positiva de Dabrowski (PIECHOWSKI, 2013; GALLAGHER, 2013; FORTES-LUSTOSA, 2004; VIRGOLIM, 2018), foi observada por sua elevada preocupação com os outros.

Na aplicação da EQIF, a categoria *Punição Física* foi analisada de acordo com os escores individuais dos filhos e os escores dos pais e das mães (máximo de 15) a partir das respostas que variaram, em uma escala Lickert, do (1) nunca para (5) sempre. Os resultados indicaram que, de acordo com a percepção dos pais de Giovanna e Roberto Carlos, não há uso de punição física (escore 3); eles responderam “nunca” para os seguintes itens: (1) *quando o filho faz alguma coisa errada, ele sabe que o pai vai bater*; (2) *o pai costuma bater no filho sem ele ter feito nada errado*; (3) *o pai costuma bater no filho por coisas sem importância*. Alta frequência de punição física foi percebida por Mateus (escore 13), embora não tenha sido percebida (ou assumida) por seu pai e sua mãe (escore 3). A escala da EQIF do *Clima Conjugal Negativo*, que trata da percepção que os filhos têm sobre a atmosfera conjugal de seus pais, demonstrou que, na percepção de Giovanna e de Roberto Carlos, os seus pais mantém boa atmosfera conjugal (escore 4), indicando que nunca ou raramente ouviram e/ou perceberam ofensas e brigas entre os pais. Mateus indicou que às vezes (escore 13) percebe atmosfera conjugal precária entre os pais. Em relação à percepção de Comunicação Negativa entre mães e filhos, tanto Mateus quanto sua mãe percebem que há falhas na comunicação (escore 15). A mãe de Giovanna e Roberto Carlos percebe mais que seus filhos (escore 12) que há alguns indicadores de comunicação negativa entre eles. Estes, por sua vez, não os percebem na mesma intensidade (escore 6). Considera-se que as dificuldades do meio de prover recursos adequados caracterizam-se como risco para o desenvolvimento de desajustes, descompassos ou problemas afetivo-emocionais (VIRGOLIM, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos fundamentos do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada, o foco da discussão sobre o assincronismo desloca-se para a qualidade das interações existentes entre o indivíduo e o seu entorno. E é neste pressuposto inter-relacional que se tem o alicerce para o



entendimento do fenômeno do assincronismo no âmbito da família. Em famílias onde predominam indicadores de relações positivas, com manifestações de alteridade, os filhos são bem resolvidos e buscam redes de apoio para lidar com suas dificuldades, comuns aos processos de desenvolvimento. Já em ambientes familiares onde há punição, ausência de diálogo, falta de confiança, há comportamentos indicativos de desajustamentos afetivo-emocionais, o que pode comprometer o desenvolvimento saudável de seus membros, incluindo os indivíduos superdotados. As duas famílias que selecionamos para fins deste artigo exemplificam estes dois tipos de interação.

Sob o foco interacional, o conceito de assincronismo se fundamenta na compreensão de que o desenvolvimento afetivo-emocional, social, cognitivo e motor não se manifestam de modo isolado e nem meramente no indivíduo, mas em conjunção com outros diferentes aspectos subjetivos *dos indivíduos em interação*, como por exemplo, a motivação, a afetividade e a presença de relações de qualidade (alteridade) na família. Percebemos o desenvolvimento humano como um fenômeno interacional; da mesma forma, defendemos que o assincronismo se relaciona aos desajustes interativos e não a uma condição atribuída somente às condições intelectuais do indivíduo superdotado.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, P. M. R. **Representações de crianças sobre a relação afetiva com seus professores**: uma contribuição para a compreensão do desejo de aprender. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.


FORTES-LUSTOSA, A. V. M. **Moral em superdotados**: uma nova perspectiva. 284 f. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, DF, 2004.

GALLAGHER, S. A. Building bridges: research on gifted children's personalities from three psychological theories. In: NEVILLE, C. S. P., PIECHOWSKI, M. M., TOLAN, S. S. **Off the Charts**: Asynchrony and the gifted child. Unionville, New York: Royal Fireworks Press, 2013, p. 48-98.

PIECHOWSKI, M. M. "A bird who can soar": overexcitabilities in the gifted. In: NEVILLE, C. S.; PIECHOWSKI, M. M.; TOLAN, S. S. (Orgs.) **Off the Charts**: Asynchrony and the gifted child. Unionville, NR: Royal Fireworks Press, 2013, p. 99-122. Acesso em: 09/04/2018.

SANT'ANA-LOOS, R. S.; LOOS-SANT'ANA, H. A Afetividade Ampliada enquanto meta-teoria: breve ensaio acerca do que nos faz humanos e repercussões para a Psicologia. **PsicoDom**, Curitiba, n. 12, dez./2013a. Disponível em: http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/ Acesso em: 13/08/2015.

_____. Sistema Teórico da Afetividade Ampliada e a noção de interação: breve síntese epistemológica – Parte I (Acerca da unificação da realidade e do método científico).



PsicoDom, Curitiba, n. 12, dez./2013b. Disponível em: http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/ Acesso em: 13/08/2015.

_____. Sistema Teórico da Afetividade Ampliada e a noção de interação: breve síntese epistemológica – Parte II (Acerca da anacronia entre teoria e prática). **PsicoDom**, Curitiba, n. 12, dez./2013c. Disponível em: http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/ Acesso em: 13/08/2015.

_____. Célula Psíquica: a face estrutural da unidade básica da psique e da Afetividade Ampliada. **PsicoDom**, Curitiba, n. 12, dez./2013d. Disponível em: http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/ Acesso em: 13/08/2015.

SILVERMAN, L. K. The construct of asynchronous development. **Peabody Journal of Education**, v. 72, n. 3&4, p. 36-58, 1997. Disponível em: <http://www.positivedisintegration.com/Silverman1997.pdf> Acesso em: 25/08/2015.

_____. **I'm not gifted, I'm just busy!** Unrecognized giftedness in women. The Institute for the Study of Advanced Development Gifted Development Center/Visual-Spatial Resource. November, 2005. Disponível em: <http://www.thinkingahead.com.au/wpcontent/uploads/2013/03/imnotgiftedjustbusy.pdf> Acesso em: 10/09/15.

_____. Asynchronous development. In: NEIHART, M., REIS, S. M., ROBINSON, N., MOON, S. M. (Orgs.). **The social and emotional development of gifted children**. What do we know? Waco, Texas: Prufrock Press, 2002, p.31-37.

_____. My love affair with Dabrowski's theory: a personal odyssey. **Roeper Review**, v.31, n.3, p. 141-149, 2009.

_____. Asynchronous development: Theoretical bases and current applications. In: NEVILLE, C. S.; PIECHOWSKI, M. M.; TOLAN, S. S. (Org.). **Off the Charts: Asynchrony and the Gifted Child**. Unionville, NY: Royal Fireworks Press. 2013, p.18-47.

VIRGOLIM, A. M. R. Vivendo com intensidade e sensibilidade: um olhar para o mundo emocional da criança superdotada, na visão de K. Dabrowski. In: VIRGOLIM, A. M. R. (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba: Juruá, 2018, p.41-66.

WEBER, L. N. D.; VIEZZER, A. P.; BRANDENBURG, O. J. Validação do Instrumento EQIF (Escala de Qualidade da Interação Familiar). In: **Anais Eletrônicos do XII Encontro Anual da Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental**, Londrina, PR, 2003, p. 276-277.

WEBER, L. N. D.; SALVADOR, A. P. V.; BRANDENBURG, O. J. Escalas de Qualidade na Interação Familiar – EQIF. In: WEBER, L. N. D.; DESSEN, M. A. (Orgs.). **Pesquisando a Família: instrumentos para coleta e análise de dados**. Curitiba: Juruá, 2009, p. 57-68.



CURSO DE FÉRIAS PARA ALUNOS SUPERDOTADOS: UMA EXPERIÊNCIA DE ATENDIMENTO INCLUSIVO E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Fernanda Serpa Cardoso (UFF)¹

INTRODUÇÃO

O atendimento aos “excepcionais” está garantido pela legislação brasileira desde a década de 1960. No entanto, os alunos identificados com altas habilidades ou superdotação não encontram muitos espaços que contemplem a suplementação apontada pela LDB de 1996 e tal atendimento ainda não é realizado em sua plenitude. Entre as diversas situações que comprometem a identificação e o acompanhamento a esses estudantes está a própria definição do que é ser superdotado, que tem mudado ao longo do tempo: o que antes era visto como unidimensional e associado apenas ao elevado potencial acadêmico, tem hoje características multidimensionais com o reconhecimento da existência de diversos tipos de inteligência, conforme GARDNER (1983) apresenta na Teoria das Múltiplas Inteligências.

Para além do entendimento do que é inteligência, outros fatores são importantes no processo de identificação e atendimento aos superdotados como o oferecimento de espaços com atividades de suplementação e a formação de professores que lidam com as crianças e jovens no âmbito escolar (DELOU, 2001). Em países como os Estados Unidos é relativamente comum o oferecimento de programas de atendimento aos alunos superdotados pelas Universidades, os quais são também espaços que favorecem a aproximação de diversos profissionais a esse público alvo, como é o caso de Programas de Sábado – *Vaderbilt University, University of Virginia, University of Purdue* –, e Programas de Verão – *University of Connecticut, Northwestern University, Stanford University* (PEREIRA, 2013). No Brasil, entretanto, a cultura de cursos de férias para alunos superdotados ainda é pouco difundida.

Fica então os questionamentos: os diversos programas de pesquisa oferecidos pelas Universidades brasileiras seriam ambientes favoráveis à suplementação para indivíduos com altas habilidades ou superdotação? Seriam esses espaços possibilidades de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva dos superdotados?

¹ Doutora em Ciências e Biotecnologia - fernandalabimol@yahoo.com.br



OBJETIVO

Descrever acerca dos Cursos de Férias para Alunos Superdotados da Universidade Federal Fluminense, coordenados pelo grupo de pesquisa DIECI (Desenvolvimento e Inovação no Ensino de Ciências), espaços-tempos que atendem não só a crianças e jovens identificados com altas habilidades ou superdotação, mas também propiciam o contato de alunos de graduação e pós-graduação com esse público tão específico.


METODOLOGIA

Os cursos são realizados no período da tarde ao longo de uma semana das férias escolares do verão e durante três dias inteiros das férias escolares do inverno, sempre na forma de oficinas/*workshops* investigativos. No Curso de Verão as oficinas têm duas horas de duração e ocorrem em formato de rodízio. No primeiro dia do Curso de Inverno os alunos participam de oficinas com psicólogas e psicopedagogas e, nos outros dois dias, de *workshops* de acordo com sua área de interesse. Tanto as oficinas quanto os *workshops* são realizados por graduandos e pós-graduandos, os “oficineiros”, licenciandos de cursos como Ciências Biológicas, Cinema, Física, Filosofia, Letras, Matemática e Química, e mestrandos e doutorandos em Ciências e Biotecnologia e Diversidade e Inclusão. Toda a equipe participa de reuniões de planejamento e avaliação antes e após os cursos. Nas reuniões de planejamento são realizados estudos acerca do tema superdotação como também do modelo triádico de enriquecimento de Renzulli no qual as atividades do tipo III, que oferecem a oportunidade dos alunos assumirem o papel de investigadores, empregando o tempo necessário para a aquisição de conteúdos mais avançados e também na preparação de produtos, pautam o desenvolvimento do trabalho.

São enviadas cartas/convites para os responsáveis através de e-mail e no verão apenas a inscrição com informações como nome, idade, série escolar, garantem a participação dos alunos já que as atividades são as mesmas para todo o grupo. No Curso de Inverno, junto à carta/convite segue um link de inscrição no qual são disponibilizadas as ementas dos *workshops* que serão oferecidos e o aluno pode se inscrever naquele de seu maior interesse.

RESULTADOS E ANÁLISE


Os Cursos de Férias para Superdotados da UFF começaram a ser oferecidos em 2013 a partir do desenvolvimento de uma tese de doutorado em Ciências e Biotecnologia em



parceria com a Escola de Inclusão (CARDOSO, 2016). Em 2017, o grupo DIECI, parceiro nas edições anteriores e do qual a autora do projeto/tese faz parte, assume a organização dos cursos. Foram seis edições no verão, sendo uma delas no IVB (Instituto Vital Brazil – empresa de pesquisa e biotecnologia), e duas edições no inverno. As atividades oferecidas sempre aconteceram em ambientes diferentes daqueles aos quais os alunos estão acostumados em suas escolas. Vale destacar que o acontecimento das atividades em ambientes desafiadores, nos quais são dadas tarefas estimulantes, melhoram o desempenho dos superdotados em relação a indivíduos de inteligência mediana, enquanto que em espaços comuns e, principalmente, com tarefas convencionais, seus resultados serão semelhantes aos pares que não são proficientes na atividade desenvolvida (LEIKIN e LEV, 2007).

Apesar das atividades realizadas serem investigativas e problematizadoras, usam materiais de baixo custo e são planejadas para prescindirem de equipamentos laboratoriais, pois apenas em 2015 os Cursos de Férias receberam auxílio financeiro, através de verba do Projeto Novos Talentos da Capes. As demais edições aconteceram com recursos dos coordenadores e algumas oficinas utilizaram insumos existentes na própria universidade. Ao longo das oito edições realizadas foram oferecidas as seguintes oficinas/*workshops*: (1) Robótica; (2) Atividades de Ciências Biológicas/Ecologia; (3) Ilustração Científica; (4) Dança e Ciência; (5) Música; (6) Atividades de Biotecnologia; (7) Experimentando a Química; (8) Extração de DNA; (9) Distúrbio de Coagulação; (10) Experimentando a Física; (11) Cultura de Células; (12) Língua de Sinais nas Ciências; (13) Comunicação; (14) Autoconhecimento, (15) Compartilhando Conhecimentos, (16) Vivência: Café no Escuro; (17) Cinematório: Michael Faraday; (18) Condutividade e Eletrólise; (19) A Ilusão dos Sentidos; (20) As cores na Luz e as cores na Vida; (21) Despertar para a Dignidade Humana; (22) Estruturas Geométricas: Esse cubo para em pé?; (23) Cordel; (24) Autoconhecimento e Criatividade; (25) Botando a mão na... Biologia, Física e Química; e, (26) RPG. No Curso de Verão de 2018, a equipe DIECI também organizou um corredor pedagógico com atividades/desafios de Biologia, Física, Matemática e Química que pudessem ser resolvidos em pouco tempo, enquanto os alunos estavam no período de lanche.

A organização dos Cursos de Férias priorizou também a formação de diversos profissionais que irão encontrar em suas salas de aula esse público alvo da educação inclusiva. Osicineiros, graduandos e pós-graduandos, sempre foram orientados a planejarem suas oficinas/*workshops* com uma dinâmica na qual o aluno fosse protagonista das




atividades, induzindo à apresentação e resolução de algum problema. Essa observação era especialmente importante para os universitários oriundos de cursos ligados às Ciências da Natureza e Exatas, que frequentemente têm uma visão muito formal e fragmentada do ensino, que precisa ser vencida para um modelo de ensino-aprendizagem problematizador e investigativo, à luz de um novo paradigma de educação. Segundo o Modelo Triádico de Renzulli (REZULLI e REIS, 2012) após obter experiência nas atividades do tipo I, nas quais o aluno entra em contato com o tema a ser tratado, é preciso fomentar curiosidades, oportunizando ao mesmo o desenvolvimento de habilidades para a resolução crítica e criativa de problemas. Na reunião de avaliação, ao final de cada edição dos cursos, os oficinairos apontam os sucessos obtidos e, principalmente, as dificuldades encontradas, contribuindo para aprimorar a organização dos eventos posteriores. É perceptível nos relatos que os atuais e futuros professores entendem a demanda dos alunos atendidos como também a possibilidade de criação de estratégias de atendimento que não requerem muito investimento financeiro.

Para além da formação científica, entendem a necessidade de formar sujeitos capazes de reconhecer seus direitos, mas também seus deveres frente às diversas necessidades que os aguardam no mundo. Os futuros professores percebem nesse espaço de atendimento/formação as crianças e adolescentes com as quais estão lidando, mesmo superdotadas, como quaisquer outros precisam ter regras e limites estabelecidos para uma boa convivência em grupo. Briggset *al.* (2008) consideram que o estabelecimento de cursos, palestras e treinamento para professores em exercício podem ajudá-los não só a entender como também alterar o processo de identificação dos alunos com altas habilidades ou superdotação caso seja necessário. É preciso ajudar o professor, além de identificar, a entender a dinâmica de trabalho que deverá ser feita com os alunos com altas habilidades, e manter-se atento quanto à adaptação destes alunos nas atividades educacionais propostas (MIRANDA, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na segunda década do século XXI, o atendimento aos indivíduos identificados com altas habilidades ou superdotação ainda é muito precário no Brasil, existindo uma grande demanda não só por espaços que os recebam e proponham atividades que potencializem seus talentos, como também pela formação e qualificação de profissionais que dêem suporte ao atendimento de tais indivíduos. Como previsto na legislação brasileira, é necessário oferecer espaços que atendam esse público, sendo função das Universidades através de seus projetos



de extensão dar suporte e oferecer oportunidades de melhoria da qualidade de vida da comunidade em seu entorno. Os cursos de férias precisam ser intensificados nas Universidades brasileiras e o modelo implementado na UFF para o atendimento dos superdotados, onde a participação na elaboração/aplicação de oficinas/workshops por graduandos e pós-graduandos tem alcançado o objetivo de despertar nos futuros e atuais professores a visão de promotores de talentos, aponta que é possível pensar estratégias e oferecer atividades mesmo em tempos de tantas dificuldades na pesquisa brasileira.

REFERÊNCIAS

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

CARDOSO, F.S. **Rede de Interações como Possibilidade para o Desenvolvimento de Pessoas com Altas Habilidades e Vocações na Área de Biotecnologia**. Tese (Doutorado em Ciências e Biotecnologia). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro: 2016. Disponível em <http://www.biotec.uff.br/?q=content/teses-disserta%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em 31 de janeiro de 2018.

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


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

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

LEIKIN, R & LEV, M. Multiple solution tasks as a magnifying glass for observation of mathematical creativity. In: **Proceedings of the 31st international conference for the psychology of mathematics education**, vol. 3, pp. 161-168, 2007. Seoul, Korea: The Korea Society of Educational Studies in Mathematics. Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499416.pdf#page=167>. Acesso em 08 de março de 2016.

MIRANDA, L. **Da identificação às respostas educativas para alunos sobredotados: Construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar**. Tese (Doutorado em Educação e Psicologia) Universidade do Minho, Portugal, 2008. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8943/1/tese%20de%20lucia%20miranda.pdf>. Acesso em 13 de janeiro de 2016.

PEREIRA, N. Projeto HOPE: oportunidade de promoção da excelência. In Fleith, DS. & ALENCAR, EMLS de (coord). **Superdotados: Trajetórias de Desenvolvimento e Realizações**. Curitiba: Juruá, 2013.



RENZULLI, J.S.& REIS, S.M.A Virtual Learning Application of the Schoolwide Enrichment Model and High-End Learning Theory. **Gifted Education International**, v28 n1 p19-40, 2012. Disponível em <http://gei.sagepub.com/content/28/1/19>. Acesso em 10 de fevereiro de 2015.



PROJETO DE EXTENSÃO COM ALUNOS COM INDICATIVOS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

**Angelica Piovesan (Universidade Tiradentes)
Denise Emília Almeida Santos**

INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação, através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) determina que, alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Esses alunos se enquadram na educação especial e lhes é garantido, por lei, atendimento educacional especializado.

A LEI Nº 13.234, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2015 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Entretanto, no Estado de Sergipe, Aracaju, Brasil, esse serviço não vem sendo oferecido pela Secretaria de educação do Estado.

Levando em consideração a necessidade de atender esse público com a oferta de atividades no contraturno escolar, o Grupo de Pesquisa em Neurociência Cognitiva: Interface entre Educação e Psicologia (GPNCIEP), vinculado à Universidade Tiradentes, Aracaju, Sergipe-Brasil, passou a oferecer aos alunos com indicativo de superdotação, atividades e oficinas elaboradas com base no Modelo Triádico de Enriquecimento Curricular de Joseph Renzulli com a criação de um Projeto de Extensão realizado na Universidade.

Ele contempla alunos de escolas públicas e particulares desde 2015.2. É uma iniciativa pioneira no Estado de Sergipe. Para Renzulli (1986) a superdotação é uma condição ou um comportamento que pode ser desenvolvido em algumas pessoas, em certas ocasiões, e sob certas circunstâncias. No modelo de identificação dos Três Anéis, é necessário ter (Envolvimento com a tarefa, Habilidade acima da média e Criatividade). Para o referencial teórico sobre a identificação e intervenção da superdotação, utilizamos Renzulli (1978, 1986, 1992, 1994, 2005,), Renzulli & Reis (1994, 1997, 2004).



OBJETIVOS

Nosso Objetivo geral é - apresentar um projeto de Extensão que está sendo desenvolvido em Aracaju, Sergipe, Brasil, com os alunos de escolas públicas e particulares. As informações apresentadas são referentes às atividades desenvolvidas em 2017.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi elaborada de acordo com o Modelo de Enriquecimento Triádico de Renzulli. Local do Projeto: utilizamos a infraestrutura da Universidade Tiradentes, desde espaços de convivência para interações sociais, salas de aulas, laboratórios específicos de cada área do conhecimento até eventuais participações de profissionais das áreas de interesse. Participantes: 36 alunos com idades entre 3 anos e 6 meses, a 16 anos, cursando a educação básica, o ensino fundamental e médio.

A equipe foi composta por 18 monitores, graduandos da Universidade, 2 professoras da secretaria da educação, 2 alunos recém formados na instituição e a coordenadora do projeto. Os encontros foram semanais e ocorreram às sextas-feiras à tarde.


ANÁLISE DOS RESULTADOS

Delineamento do projeto: seguindo a metodologia adotada, as atividades foram divididas em três etapas, cada uma com atividades específicas de acordo ao enriquecimento curricular dos tipos I, II e III.

Etapa I – consistiu em aplicar atividades do tipo I na forma de visitas técnicas aos laboratórios de diversos campos dentro da universidade, desde a saúde até as engenharias.

Etapa II – aplicação de atividades de enriquecimento curricular tipo II. Alunos reagrupados em grupos menores com interesses em comum. Cada oficina ofereceu atividades relacionada a determinada área acadêmica seguindo o propósito de estimular novos interesses e proporcionar pensamento criativo e soluções de problemas, habilidades variadas de aprendizagem específicas, uso apropriado de pesquisa e materiais de referência.

Etapa III – Para aqueles alunos que os perfis foram traçados e pôde-se perceber que o mesmo possui altas habilidades, as oficinas oferecidas trazem o propósito de fazer com que o jovem procure por uma área de interesse determinada e queira comprometer tempo e esforços para aquisição de conteúdo avançado, assumindo papel de pesquisador. Essa prática possibilitará a



produção de produtos criativos para resolução de problemas. As atividades desenvolvidas iniciaram em março de 2017 com encerramento em dezembro do mesmo ano. As duas primeiras etapas foram concluídas.

Para a terceira etapa, apenas 1 aluno foi encaminhado para assistir aula na graduação no curso de engenharia mecatrônica. Na fase I, realizamos nove encontros. Cada encontro realizou-se em um laboratório diferente com a participação de todos os alunos participantes do projeto sem separação por áreas de afinidade. Seguindo o objetivo específico para esta primeira etapa, oferecemos oficinas com temas e campos do conhecimento distintos com a finalidade de observar o interesse e a desenvoltura dos jovens.


Para tanto, foram utilizados os laboratórios de microbiologia, engenharia civil, enfermagem, anatomia humana, química, mecatrônica e de práticas jurídicas. Os monitores, a partir de interações e observações colheram dados acerca dos perfis de cada jovem para que, juntamente com a coordenadora, traçassem os perfis dos alunos, permitindo a formação de grupos menores de alunos com interesse mútuo.

Na fase II, quatro oficinas foram montadas de acordo aos perfis traçados e os alunos foram separados para compor cada grupo.

Cada oficina elaborou um projeto de curta duração com apresentação de resultados dentro de quatro meses. A oficina Potabilidade da Água teve como projeto a purificação acessível e de baixo custo da água para consumo humano. A oficina Conhecendo a Saúde trouxe como foco a educação em saúde realizado com funcionários e acadêmicos na área de convivência da Universidade Tiradentes. O For the Win utilizou os laboratórios de Engenharia para ensinar a usar o programa Arduino para movimentar um carrinho criado com Lego. A oficina de Desenho elaborou atividades voltadas para o entendimento dos elementos do desenho artístico. Para a fase III um aluno foi encaminhado em 2018 para assistir aula na graduação e aprofundar seus conhecimentos em programação. Os demais permaneceram na fase II. Alguns foram cortados, outros abandonaram o projeto por não conseguirem desenvolver o envolvimento com a tarefa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido trouxe relevância sobre a temática das Altas Habilidades/Superdotação nos ambientes escolares de Aracaju, que diante das palestras realizadas para as famílias, corpo discente e gestores das referidas escolas, a demanda dos



encaminhamentos de alunos com indicativos para a participação do projeto, fomentando desta maneira, de forma institucionalizada os atendimentos aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

Portanto, os resultados evidenciados nas oficinas suscitaram o encontro com os seus pares, o incentivo à pesquisa, a produção acadêmica, sustentabilidade e a criatividade. A contribuição e continuidade se faz necessário para o desenvolvimento a pesquisa e desenvolvimento das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.

REFERÊNCIAS

RENZULLI, J. S. A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning. **Gifted Child Quarterly**, 35, p. 170-182. 1992.

RENZULLI, J. S. **The Three-Ring conception of giftedness**. A developmental model for promoting creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Orgs.). **Conceptions of giftedness** (2nd ed., p. 246-279). New York: Cambridge University Press. 2005.

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

_____, J. S. What makes giftedness? Re-examining a definition. **Phi Delta Kappan**, 60, 180- 184, 261. 1978.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. Research related to the schoolwide enrichment triad model. **Gifted Child Quarterly**, 38, p. 7-20. 1994.

_____. J. S. M. **The schoolwide enrichment model**. (2^a. ed.). 1997.

RENZULLI, J. S. e REIS, S. M. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1 (52), p. 75 – 131, Jan./Abr. 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/375/272>>. Acesso em: 15 dez. 2013.



ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ATRAVÉS DA PERSPECTIVA DO PROFESSOR DE SALA DE RECURSOS DE CAMPOS DOS GOYTACAZES/ RJ

**Ana Luiza Barcelos Ribeiro¹
Franciele Ramos da Costa Silva²
Thamires Gomes da Silva Amaral Lessa³**

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A inclusão escolar tem sido um tema muito propagado nos últimos anos e tem gerado um aumento gradativo no número de matrículas de alunos com deficiência e de alunos com altas habilidades/ superdotação, necessitando de uma reflexão sobre a formação de professores para atender a essa clientela, pois a inclusão se dá a partir de uma peça fundamental que é o professor e principalmente porque o sucesso deste público depende do atendimento as suas necessidades que são específicas, necessitando assim de um profissional especializado, este atendimento educacional especializado que visa atender ao público alvo da educação especial e alunos com altas habilidades/superdotação nas salas de recursos e possui caráter complementar ou suplementar

Tendo como objetivo investigar a formação dos professores que atuam com atendimento educacional especializado da rede pública municipal de Campos dos Goytacazes identificando sua formação inicial e continuada quanto a identificação e ao atendimento dos alunos com altas habilidades/superdotação.

A fim de alcançar os objetivos propostos partimos do conceito de inclusão escolar definidos por Mantoan (1999) em que a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenha sucesso na corrente educativa geral.


DISCUSSÃO E RESULTADOS

É notório que as preocupações e queixas dos professores da rede regular e os professores especializados das salas de recursos são voltadas para os alunos com deficiência,

¹Mestranda em Cognição e Linguagem – UENF, Professora UNESA, FAMESC e de Sala de Recursos na rede pública de Campos dos Goytacazes

²Mestranda em Cognição e Linguagem - UENF

³Mestranda em Cognição e Linguagem-UENF



transtornos ou distúrbios, aqueles que não se encaixam no padrão de normalidade estabelecido pela sociedade. Muito se fala, se pesquisa e se busca soluções para aqueles que possuem dificuldades na aprendizagem seja pela sua condição intelectual, física ou sensorial. Diante disso o aluno com altas habilidades/ superdotação muitas vezes é negligenciado, seja porque não possui dificuldade de aprendizagem ou pela falta de identificação, não sendo diferente na rede municipal de ensino pesquisada.

De acordo com a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), que institui diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica:


O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 2).

No presente trabalho foi utilizada a metodologia de natureza qualitativa e se deu através de revisão bibliográfica e realização de questionário com a participação de professores de sala de recursos da rede pública municipal de Campos dos Goytacazes/ RJ. Esta pesquisa teve início no primeiro semestre do ano de 2018 e visa verificar qual o conhecimento dos docentes acerca das altas habilidades/ superdotação, sua formação inicial ou continuada a respeito do tema e sua atuação junto a este público no atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos.

O município de Campos dos Goytacazes conta com 21 salas de recursos distribuídas em todo o território, cada Unidade pode atender a todos os alunos público alvo do AEE oriundos das escolas próximas.

O questionário foi construído de acordo Nogueira (2002), utilizando a ferramenta “Google Forms”, distribuído através do compartilhamento do “link” aos 30 professores que atuam nestas Unidades Escolares que possuem sala de recursos e respondido “online”, de forma anônima por 11 professores da rede municipal de ensino de Campos dos Goytacazes, onde a maioria, situou-se na faixa etária entre 30 e 50 anos, demonstrando que não são jovens na carreira acadêmica.

No que concerne ao tempo de exercício profissional, todos os participantes apresentaram um longo período de experiência, com no mínimo cinco anos de atuação na área. No grupo de professores, a maior parte encontrava-se na faixa entre 10 a 20 anos de trabalho na profissão, e o outro maior percentual acima de 20 anos de atuação no âmbito



educacional o que favorece para atuação no Atendimento Educacional Especializado, visto que mesmo na classe regular de ensino há uma diversidade cultural, religioso e também educandos com necessidades especiais de ensino.

No que tange a atuação no atendimento educacional especializado uma parte dos professores, 45,5% atuam entre 3 a 5 anos, essa mudança pode ter sido gerada após uma determinação municipal que onde todos os professores que atendem ao AEE devam ser licenciados e que tenham cursos na área da educação inclusiva, restringindo assim a escolha daqueles que atuavam apenas com o nível médio e com o conhecimento oriundo da experiência onde Shiroma (2003) discute, que nesses casos a profissionalização docente significava uma supervalorização do “conhecimento construído ‘na’ e ‘pela’ experiência” (p. 67).

Pode-se verificar ainda que boa parte dos professores atuam com atendimento educacional especializado a mais de 5 anos, demonstrando boa experiência e capacitação, ainda de acordo com Shiroma (2003) eles possuem “um tipo de conhecimento tácito que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional” (p. 67) visto as especificidades de cada educando atendido onde se adequa as estratégias, os recursos, as atividades e os métodos de ensino de acordo com as suas necessidades.

Em relação ao gênero todos os professores que responderam o questionário são do sexo feminino, esse número de expresso no número de mulheres no magistério ocorre em todo o território nacional como demonstra os dados do Censo Escolar 2018, divulgado em janeiro pelo Ministério da Educação, que apontou que cerca de 80% dos 2,2 milhões de docentes da educação básica brasileira são do sexo feminino.

Quanto a formação básica dos professores, foi possível verificar que a maior parte deles possui especialização e um deles também possui mestrado, o que demonstra que a busca pela formação e pela atualização do conhecimento é constante neste grupo, onde apenas dois deles possuem o mínimo exigido que é a formação de professores em nível médio.

No que diz respeito a formação direcionada para atuação no Atendimento Educacional Especializado, todos os professores afirmaram terem realizados cursos de formação continuada fornecidos pela rede municipal como LIBRAS, Braille, soroban e autismo. Quatro professores possuem pós-graduação em psicopedagogia clínica e institucional, três deles possui especialização em educação especial ou educação inclusiva, todos apontam para a realização de cursos de extensão online e presencial para o atendimento



a diversidade imposta no atendimento educacional especializado.

Para obter sucesso no processo inclusivo a Secretaria de Educação do município de Campos dos Goytacazes /RJ, através do setor multiprofissional e de Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza cursos de capacitação em “Sistema Braille”, “Soroban”, “O aluno com surdez e a sala regular”, Música na Inclusão Escolar: uma abordagem musicoterapêutica e psicomotora” para todos os professores oriundos da rede municipal de ensino.

Quanto ao trabalho direcionado ao público com Altas Habilidades/ Superdotação observou-se que em toda a rede municipal não há aluno identificado. Quanto ao conhecimento sobre a identificação deste público e a formação docente para atender a estes alunos, todos os professores alegaram não possuir formação inicial ou continuada para o atendimento ou identificação destes alunos, corroborando com este fato Mani (2016) afirma que:

Destarte, na prática e na vivência da pesquisadora, tem sido revelado que a queixa e a preocupação da escola estão focadas somente nos indivíduos que não se encaixam nos padrões, chamados “normais” de aprendizagem e comportamento. Não obstante, os discursos observados se concentram em atribuir causa a não aprendizagem dos alunos, seja pela condição física, social, cultural ou intelectual de cada um. Muito se fala sobre aqueles que apresentam deficiências, transtornos ou dificuldades, e sobre a necessidade de encaminhamento para as clínicas médicas. Geralmente discute-se a ausência da família e recomenda-se o uso de medicamentos, mas muito pouco se discute, ou se verifica, sobre a necessidade daqueles que estão do outro lado, aqueles que apresentam talentos ou que se diferem de seus pares, não pelo que hipoteticamente lhes falta, mas pelo fato de ultrapassarem o esperado. Assim, são inúmeros alunos com potenciais elevados que permanecem invisíveis nas salas de aula, pela falta de aula, pela falta de conhecimento dos educadores, identificação, oferta de apoios adequados, tomada de decisão, ou quaisquer outros elementos que dificultem um olhar direcionado para essa parcela de alunos. (MANI, 2016, p.70)

A formação docente para o atendimento educacional ainda é focada nas deficiências ou nas dificuldades de aprendizagem, ficando a identificação e o atendimento aos alunos com altas habilidades/ superdotação negligenciado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados sobre a pesquisa envolvendo os onze professores que atuam com atendimento educacional especializado da rede pública municipal de ensino de Campos dos Goytacazes/ RJ revelaram que a maior parte dos envolvidos possui graduação e especialização e que possuem uma boa experiência tanto na atuação no ensino regular, quanto na atuação com o atendimento educacional especializado, que a maior deles é do gênero feminino, sendo apenas um homem, atuando neste contexto. Mostrou ainda que os professores não possuem formação específica voltada para a identificação ou atendimento aos



alunos com altas habilidades/ superdotação.

O município oferece formação continuada e todos os professores da nossa pesquisa participam de pelo menos um dos cursos oferecidos, mas não há oferta de cursos para o tema proposto em nosso trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2016**. Notas Estatísticas. Brasília, 2017.

MANI, E. M. J. Professores de sala de recursos: embates e desafios em altas habilidades/ superdotação. In: COSTA, M.P.R. MASSUDA, M.B. RANGNI, R.A. (org) Altas habilidades/ superdotação: Pesquisa e experiência para educadores. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

NOGUEIRA, R. **Elaboração e Análise de Questionário: Uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real**. Rio de Janeiro. UFRJ/ COPPEAD. 2002.

SHIROMA, E. O. **Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor?** Intermeio, Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, v. 9, n. 17, p. 64-83, jan./jul. 2003.



IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA A PROFESSORES PARA A DESMISTIFICAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Denise Rocha Belfort Arantes-Brero (Unesp, Bauru)¹

Ana Paula de Oliveira (Unesp, Bauru)²

Bianca Callegari (Unesp, Bauru)³

Vera Lucia Messias Fialho Capellini (Unesp, Bauru)⁴


A legislação educacional ampara o atendimento educacional de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD), entretanto observa-se que eles ainda permanecem invisíveis nas escolas. A formação docente ou continuada é uma estratégia viável que pode reverter esse quadro, pois os professores, ao conhecerem as características dessa população, poderão identificá-los de forma mais eficaz. Sendo assim, este trabalho teve por objetivo avaliar a efetividade de um programa de formação continuada semipresencial sobre AH/SD para professores do ensino comum comparando os resultados obtidos antes e depois da formação. Participaram 30 professores da rede municipal e estadual de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Após assinatura do Termo de Consentimento, os professores preencheram o questionário Avaliação de conhecimentos acerca da superdotação (ACAS). Para este estudo, foram analisadas as perguntas abertas do questionário “O que é Superdotação?” e “Quais características de pessoas superdotadas?” por meio da análise textual realizada pelo software estatístico Iramuteq. Os resultados obtidos na avaliação antes do curso de formação apontaram que as palavras mais frequentemente utilizadas pelos professores foram “habilidades”, “área”, “médio”, “acima” e “superdotação”. Após o curso e replicação do instrumento, as palavras mais frequentes foram “área”, “habilidade”, “médio”, “acima”, “criatividade”, “criativo” e “acadêmico”, com aumento considerável dessas expressões. A análise destes dados demonstra que os professores compreenderam o conceito de Altas

¹Psicóloga, Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Unesp/Bauru. E-mail: drbarantes@gmail.com

²Psicóloga, Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Unesp/Bauru. E-mail: ana_paula_apo@hotmail.com

³Psicóloga, Mestranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Unesp/Bauru. E-mail: bianca.callegari@hotmail.com

⁴ Livre-Docente. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Unesp/Bauru. E-mail: vera.capellini@unesp.br



Habilidades/Superdotação baseado no modelo dos três anéis de Joseph Renzulli, que subsidia as legislações educacionais brasileiras e compreende a intersecção das características habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa.

INTRODUÇÃO

A Educação vive um paradigma inclusivo e, nesta perspectiva, as escolas precisam apresentar certa porosidade para acolher as diferenças e atender a todos os estudantes nela inseridos, inclusive aqueles que possuem altas habilidades/superdotação (AH/SD).

Apesar de a legislação educacional amparar o atendimento educacional destes estudantes garantindo o acesso, a permanência e o atendimento de suas necessidades específicas, na escola comum, por meio da aceleração de estudos ou do enriquecimento curricular, observa-se que eles ainda permanecem invisíveis nas escolas.

As políticas públicas ainda estão mais direcionadas para o atendimento de estudantes com deficiência, não estando consolidada para aqueles com AH/SD, que permanecem sem reconhecimento e sem atendimento às suas necessidades específicas durante todo o período da sua escolarização (PÉREZ; FREITAS, 2011). A literatura afirma que 3% a 5% da população possui AH/SD (MARLAND, 1971), no entanto, dados do Censo Escolar de 2016 apontaram apenas 15.751 estudantes cadastrados (INEP, 2016).


Renzulli (2014) acredita que quando há investimento no encorajamento de potenciais da escola toda, há a elevação dos resultados da aprendizagem, corroborando o seguinte ditado: “Uma maré ascendente eleva todos os navios” (RENZULLI, 1998).

Nesse sentido, o professor tem papel fundamental, no entanto, demonstra dificuldade em identificar estes estudantes em suas turmas, denunciando uma falha do ensino superior na disseminação desse conhecimento (ALENCAR; MARTINS, 2011, BAHIENSE; ROSSETI, 2014, RAMALHO et al, 2014, WESCHESLER; SUAREZ, 2016).

A deficiência na formação docente (LÔBO, 2016) se constitui em um enorme obstáculo para a efetivação de práticas inclusivas que valorizem a singularidade de cada aluno. Assim, a formação em serviço, ou continuada, mostra-se uma estratégia viável para a formação docente, a partir de vivências concretas dos professores, valorizando a reflexão sobre a prática (MARTINS; CHACON, 2012).

OBJETIVO

Avaliar a efetividade de um programa de formação continuada para professores do



ensino comum comparando os resultados obtidos com o preenchimento do questionário “Avaliação de conhecimentos acerca da superdotação (ACAS)” pré e pós oferta do curso semipresencial.

MÉTODO

Este trabalho se constitui em um recorte da pesquisa de doutorado intitulada “Enriquecimento escolar para estudantes com altas habilidades/superdotação em uma escola pública por meio da assessoria colaborativa”, conduzida pela primeira autora. A pesquisa tem caráter qualitativo do tipo interventiva (COZBY, 2003) e foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências, da UNESP, Bauru/SP sob o número 2.011.876. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com Resolução do CONEP.

Os dados foram coletados no início e no final do curso de Extensão Universitária **ATENDIMENTO ESCOLAR AO ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO** oferecido na modalidade semipresencial para professores das redes estadual e municipal de uma cidade do interior de São Paulo, com 66 horas de duração, sendo 46 horas on-line e 20 horas distribuídas em cinco encontros presenciais de 4h cada e oferta de 60 vagas.

O curso ocorreu na plataforma Moodle da Unesp em 11 semanas e os encontros presenciais foram realizados no anfiteatro do Departamento de Educação da Unesp, campus Bauru, em cinco sábados, das 8h às 12h, durante os meses de maio, junho e julho de 2018.

No primeiro encontro presencial, que ocorreu na primeira semana do curso, os professores preencheram o TCLE e o questionário “Avaliação de conhecimentos acerca da superdotação (ACAS)” elaborado por Rodrigues e Capellini (2012) a partir de Winner (1998) para levantamento de conhecimentos prévios sobre altas habilidades/superdotação. No último encontro presencial, os professores preencheram novamente o ACAS para verificar se houve alguma mudança de concepção sobre o tema.

Foram recebidos 40 questionários no início do curso e 30 no final sendo analisados os 30 respondidos pelos participantes pré e pós intervenção.

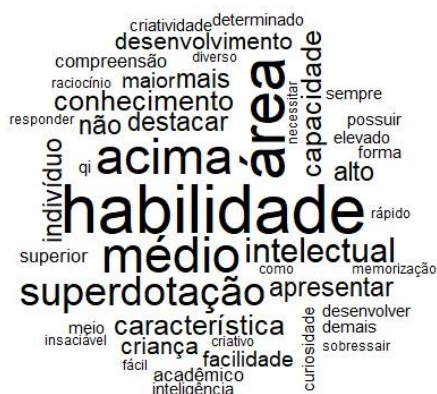
Para este estudo foi realizada a análise textual da pergunta aberta do questionário “O que é Superdotação? Quais características de pessoas superdotadas?” pelo software estatístico Iramuteq.

Compuseram a amostra por conveniência 30 cursistas concluintes do curso, sendo que 29 (97%) eram do sexo feminino, com média de idade de 39 anos ($W^5 = 0,970$ $p = 0,526$) e média de atuação no magistério de 14 anos ($W^6 = 0,967$ $p = 0,469$). Do total de participantes, 11 (27,5%) possuíam Especialização e 1 (2,5%) Mestrado. Dos que declararam ter especialização, 7 (17,5%) têm formação na área da Educação Especial ou Inclusiva. Além disso, 7 professores cursaram mais de uma graduação, sendo que, em relação aos cursos, 24 (60%) possuem graduação em Pedagogia, 6 (15%) Licenciatura em Letras e 3 (7,5%) Licenciatura em Matemática.

RESULTADOS

Os dados coletados pré e pós intervenção pelo questionário ACAS, seguem apresentados nas Figuras 1 e 2.

Figura 1 – Nuvem de palavras pré intervenção

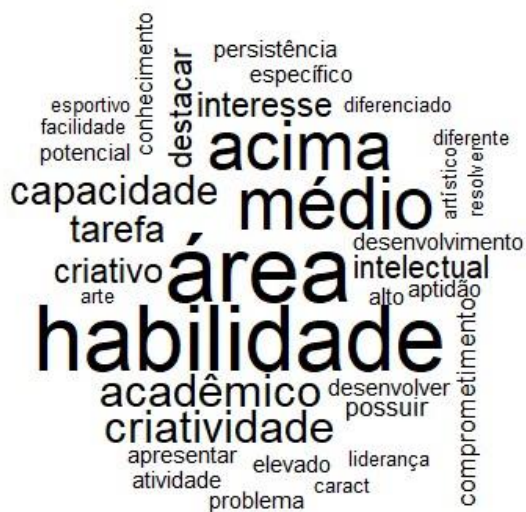


Analisando a nuvem de palavras contida na Figura 1 é possível notar que as mais citadas pelos professores para descrever os estudantes superdotados são “habilidade” com 25 ocorrências, “área” citada 22 vezes, “médio” e “acima” com 18 ocorrências cada, “superdotação” com 14 citações, “intelectual” com 11 ocorrências, seguidas de “conhecimento”, “característica” e “capacidade” com 9 ocorrências cada.

⁵ Teste de normalidade de Shapiro-Wilk com nível de significância de 5%.

⁶ Teste de normalidade de Shapiro-Wilk com nível de significância de 5%.

Figura 2 – Nuvem de palavras pós intervenção




A nuvem de palavras resultante da aplicação pós intervenção, destaca “área” com 24 ocorrências, “habilidade” com 23, “médio” com 18, “acima” sendo citada 17 vezes, “acadêmico” com 10 ocorrências, “criatividade” com 10, “capacidade” com 9, “tarefa” com 8, “criativo” e “interesse” com 7 citações cada.

A análise destes dados demonstra que os cursistas compreenderam o conceito de altas habilidades/superdotação baseado no modelo dos três anéis de Joseph Renzulli, que subsidia as legislações educacionais brasileiras e requer a combinação de habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa (RENZULLI, 2014), por meio da utilização de palavras como criatividade, criativo, habilidade, acima e tarefa.

Estes dados corroboram os achados da literatura que indicam a necessidade de oportunizar, por meio da formação continuada, condições para que o professor perceba indicadores de altas habilidades/superdotação a partir da oferta de conceitos teóricos e práticos, bem como o conhecimento dos instrumentos disponíveis para as escolas (SOARES; CHACON, 2016) tais como os propostos pelo modelo de enriquecimento escolar delineado por Renzulli.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso foi desenvolvido dentro das datas previstas, sem grandes intercorrências e contou com motivação e participação dos cursistas. Um dos aspectos dificultadores se referiu



a dificuldade que alguns professores relataram em utilizar a plataforma MOODLE sendo que dois deles afirmaram ter muita dificuldade.

Segundo os próprios cursistas, o curso foi de grande importância para ampliar o olhar em relação ao estudante com AH/SD, que muitas vezes permanece invisível na escola. Desta forma, eles se sentem mais capazes de reconhecer e oferecer estratégias pedagógicas que atendam às necessidades deles.

Deste modo, cabe salientar a importância de uma formação continuada que aborde aspectos legais, teóricos e práticos de modo a subsidiar a prática cotidiana dos professores com vistas ao reconhecimento dos estudantes com este perfil e a adoção de medidas educativas que sejam promotoras do desenvolvimento destes talentos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. S.; MARTINS, A. C. S. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Vol.24, n. 39, pp.31-45, Jun, 2011.

BAHIENSE, T. R. S; ROSSETTI, C. B. Altas Habilidades/superdotação no Contexto escolar: percepções de professores e prática docente. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 2, p. 195-208, Abr.-Jun., 2014.

COZBY, P.C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Resultados do Censo de Educação Básica**, 2014.


LÔBO, T. N. N. **Perfil do aluno superdotado: análise de dossiês de alunos participantes de uma sala de recursos no período de 1999 a 2013**. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília- DF, 2016, 86p.

MARLAND, S. P. **Education of the gifted and talented**. Report to Congress. Washington, DC: Documento oficial, 1971.

MARLAND, S. P. **Education of the gifted and talented**. Report to Congress. Washington, DC: Documento oficial, 1971.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Identificação de características de altas habilidades/superdotação apresentadas por alunos matriculados em escolas de ensino regular. **Trabalho apresentado no IX ANPED Sul**. Caxias do Sul, UCS, 2012.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário Brasileiro. **Educar em Revista**, n. 41, pp.109-124, 01 September, 2011.



RAMALHO, J. V. DE A.; SILVEIRA, D. N.; BARROS, W. S.; RUM, R. da S. A carência de formação sobre a superdotação nas licenciaturas da UFPE I: Um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Vol. 20, n. 2, pp.235-248, April/June 2014.

RENZULLI, J. S. A rising tide lifts all ships: developing the gifts and talents of all students. **The Phi Delta Kappa**, October 1998, Vol. 80, nº 2, pp. 104-111


RENZULLI, J.; REIS, S.; SHAUGHNESSE, M.F. A reflective conversation with Joe Renzulli and Sally Reis: About the Renzulli learning system. **Gifted Education International**, Vol 30, n .1, p. 24–32, 2014.

RODRIGUES, L. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. **Altas Habilidades/Superdotação: Levantamento de Crianças com Esses Indicadores e Concepção de Professores Sobre o Tema.** (Monografia)-Curso de Pedagogia. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, 2012.

SOARES, A. A. S. CHACON, M. C. M. Identificação escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação no sistema regular de ensino: um desafio para a formação continuada de professores. **Trabalho apresentado no I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva. 13ª Jornada de Educação Especial**, Marília, 2016.

WECHSLER, M. S.; SUAREZ, J. T. Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. **Psicologia**, Vol.34, n1, p.39(22), 2016.

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



CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR DE UM PROGRAMA DE ATENDIMENTO AO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DO CENTRO-OESTE

Marina MarquesPorto-Ribeiro (Universidad Católica del Uruguay)¹
Denise Souza Fleith (Universidade de Brasília)²

INTRODUÇÃO


Distintos perfis de estudantes demandam docentes com diferentes posturas e atributos (ROSEMARIN, 2009). Segundo Eremeeva, Bikbulatov e Baranova (2016), o professor, de maneira geral, não está preparado para organizar os processos educativos e desenvolver os talentos de alunos com altas habilidades/superdotação. Espera-se que o professor, ao lidar com essa população acadêmica singular, tenha uma formação específica do ponto de vista da teoria, pesquisa e pedagogia (VANTASSEL-BASKA; JOHNSEN, 2007); e abandone sua posição de protagonista, comum em salas de aula regular, adotando o papel de tutor (REZULLI, 1986).

A literatura científica indica que o desenvolvimento desses estudantes, ademais de estratégias pedagógicas, requer qualidades sócio-pessoais (VANTASSEL-BASKA; MACFARLANE; FENG, 2008, WHITLOCK; DUCETTE, 1989) e cognitivas do professor (EILAM; VIDERGOR, 2011, VIALLE; TISCHLER, 2005). Hargrove (2005) problematiza que, embora seja comum encontrar listas longas, abrangentes e detalhadas de perfil docente eficiente para superdotados, identificar um professor que apresenta todas essas características é raro. Rosemarin (2013), refletindo sobre a carência de docentes com esse perfil, reforça a relevância de investigar o assunto e, por conseguinte, buscar desenvolver essas competências.

OBJETIVOS

¹marina.portoribeiro@ucu.edu.uy, graduada em Psicologia pelo Centro Universitário de Brasília (2009), especialista em Gestão de Pessoas e Coaching pelo Centro Universitário de Brasília (2012) e MBA em Gestão de Negócios pelo IBMEC (2015), mestre em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde pela Universidade de Brasília (2017).

²fleith@unb.br, graduada em Psicologia pela Universidade de Brasília (1985), mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília (1990), doutora em Psicologia Educacional pela University of Connecticut (1999). Realizou pós-doutorado no National Academy for Gifted and Talented Youth (University of Warwick) (2005) e na Universidade do Minho (2014). É membro do comitê executivo do World Council for Gifted and Talented Children.




Este estudo teve como objetivo descrever e analisar as características de professores que atuam em um programa de atendimento especializado ao aluno com altas habilidades/superdotação do centro-oeste, identificando tempo de carreira e experiência no atendimento, trajetória docente, formação e características profissionais.

METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido em um atendimento ofertado por uma secretaria estadual de educação para enriquecimento curricular de alunos com altas habilidades/superdotação, matriculados na rede de ensino pública e privada, desde o ensino infantil até o ensino médio. Os alunos do programa frequentam salas de recursos em turnos contrários aos das aulas do ensino regular. Nas salas de recursos atuam psicólogos e professores; estes últimos, que são o foco deste estudo, podem desempenhar uma função itinerante, na promoção do tema de aula habilidades/superdotação e recrutamento dos alunos, ou ainda uma função fixa de tutoria, especializada na área de talento do aluno. Participaram do estudo 51 professores que atuavam nesse programa, nas funções de itinerância ($n=14$) e tutoria ($n=37$). A média etária foi de 44 anos ($DP=7,48$), com idades variando entre de 30 a 66 anos, sendo 42 do gênero feminino e 9 do gênero masculino. Os profissionais tinham formação superior em diversas áreas: artes ($n=12$), biologia ($n=5$), direito ($n=2$), geografia ($n=4$), história ($n=2$), letras ($n=8$), matemática ($n=4$), música ($n=1$), pedagogia ($n=12$), psicologia ($n=1$), química ($n=1$). Quarenta e três professores haviam realizado especialização (84%), dois declaram ter cursado mestrado (4%) e dois, doutorado (4%).

Os dados foram coletados durante a realização de um curso de formação sobre o Modelo de Enriquecimento Escolar (*The Schoolwide Enrichment Model*, RENZULLI, 1977), realizado em 2015 pela secretaria de educação do estado em parceria com uma universidade. Foi utilizado o instrumento *Checklist* de Características, elaborado pelos autores deste estudo a partir de uma publicação brasileira que descreveu atributos desejáveis para os profissionais que atuam com alunos com altas habilidades/superdotação a partir da percepção docente (MARTINS; ALENCAR, 2011). Por meio da escala: muito, mais ou menos e pouco, os profissionais indicavam o quando se identificam com os atributos: compreensivo, alegre, amoroso, carinhoso, atencioso, flexível, criativo, dinâmico, humilde, sensível, tranquilo, responsável, comprometido, dedicado, com autoestima elevada, com habilidade intelectual elevada e paciente. Foram acrescentados ao instrumento atributos neutros e negativos:




agressivo, calado, desanimado, desmotivado, desorganizado, frustrado, impaciente, incompreendido, infeliz, injustiçado, inseguro, mal-humorado e medroso. Havia ainda duas questões fechadas sobre a função que o participante exercia no atendimento especializado e o tempo de atuação, e duas questões abertas que buscavam identificar os cursos realizados sobre a temática de altas habilidades/superdotação e a trajetória docente. Outros dados, como idade, sexo, escolaridade foram extraídos da ficha de inscrição do curso, na qual os profissionais autorizavam a utilização das informações para essa pesquisa. Os dados foram analisados por procedimentos descritivos com o auxílio do pacote estatístico *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)* 17.0.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A maioria dos professores do atendimento especializado são profissionais experientes. A média de tempo de vínculo com a secretaria de educação do estado foi de 15 anos ($DP=6,34$), mínimo de menos de um ano e máximo de 26 anos. A média de tempo de atuação no programa de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação foi de cinco anos ($DP=4,95$), mínimo de menos de um ano e máximo de 15 anos. Quase todos os professores ($n=49$) relataram que já haviam trabalhado como professores regentes no ensino básico, pelo período de 1 a 20 anos. Exceção foram dois participantes que não responderam a essa questão. Grande parte do grupo tinha formação para além da graduação, 84% cursou especialização, 4% mestrado e 4% doutorado. A maioria dos professores ($n=46$, 90%) havia realizado algum tipo capacitação sobre altas habilidades/superdotação. Foram descritos cursos sobre superdotação no contexto escolar, modelo de enriquecimento escolar, habilidades sociais dos superdotados, mitos sobre superdotação, atendimento educacional especializado e criatividade. Seis professores (12%) informaram ter realizado quatro cursos ou mais, 14 (27%) indicaram três, e nove docentes (18%) apontaram dois cursos. A participação em simpósios ou congressos da área foi mencionada por cinco participantes (10%). Verifica-se um interesse pela atualização contínua. Esses resultados são relevantes, dado que professores capacitados para ensinar alunos com altas habilidades/superdotação são mais eficazes em termos de habilidades de ensino e clima de sala de aula, em comparação àqueles sem formação (CHEUNG; PHILLIPSON, 2008, HANSEN; FELDHUSEN, 1994).


Entre os cinco professores que não haviam realizado nenhuma formação em altas habilidades/superdotação, quatro tinham até um ano de atuação no programa e um declarou



estar vinculado ao atendimento há dois anos. Presume-se que a formação na área não é um critério para ingresso do professor no atendimento especializado. A não exigência de capacitação específica pode estar relacionado ao fato de que há poucos professores com conhecimento formal nessa área. Essa lacuna de formação na temática de superdotação entre profissionais da educação foi evidenciado em diferentes regiões brasileiras (AZEVEDO; METTRAU, 2010, LEAL; BARROS, 2015, MAIA-PINTO; FLEITH 2004; MARQUES, 2010; MENDONÇA; ZAVITOSKI; CAPELLINI, 2013, MORI; BRANDÃO, 2009, PROCÓPIO, 2010).

Com relação às características consideradas desejáveis para o profissional que atua com altas habilidades/superdotação, mais de 75% dos professores declarou identificar-se muito com os adjetivos alegre (89%), responsável (89%), dedicado (89%), atencioso (89%), sensível (83%) e amoroso (78%). Os atributos paciente (69%), dinâmico (67%), compreensivo (67%), autoestima elevada (61%), flexível (61%) e tranquilo (58%) tiveram entre 70% e 60% de indicações de muita identificação. As características menos apontadas com muita identificação foram: criativo (58%), humilde (44%) e habilidade intelectual elevada (19%). Verificou-se poucas respostas de muita identificação nas características neutras e negativas. Somando estas aos resultados de identificar-se mais ou menos, os atributos mais pontuados foram: incompreendido (41,78%), calado (44%) e inseguro (38%). Trata-se de um grupo que percebe sua conduta no contexto de aula de forma bastante positiva. Renzulli (1992) destaca a flexibilidade, a abertura a ideias, a alta energia e o compromisso com a excelência como atributos fundamentais para o docente que atua com superdotação. Outros pesquisadores discutem qualidades pessoais e traços de personalidade de bons professores de superdotados, entre as quais, destaca-se: criatividade, autoeficácia, motivação intrínseca, senso de humor, tolerância a ambiguidade, entusiasmo, engajamento, flexibilidade (EYRE ET AL., 2002, HANSEN; FELDHUSEN, 1994, HONG; GREENE; HARTZELL, 2011, MARTINS; ALENCAR, 2011, MILLS, 2003, WHITLOCK; DUCETTE, 1989).

Neste estudo, a característica desejável menos indicada com muita identificação foi a alta habilidade cognitiva (19%), embora se discuta a ideia de que o professor desse perfil deve apresentar também comportamentos de altas habilidades/superdotação (ROSEMARIN, 2013, VIALLE; QUIGLEY, 2002), pondera-se que Vialle e Tischler (2009), avaliando a percepção de estudantes com altas habilidades/superdotação na Áustria, Austrália e Estados Unidos, observaram que a maioria, quando solicitada a eleger, considerava mais relevante para um




professor a manifestação de qualidades pessoais-sociais do que cognitivo-intelectuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a maioria dos professores do programa de atendimento especializado ao aluno com altas habilidades/superdotação estudado, de acordo com sua autoanálise, apresenta características compatíveis com às indicadas pela literatura que discute o perfil desse profissional. Observa-se uma prevalência de docentes que exercem o cargo público há vários anos e que, na ocasião de sua contratação foram designados a exercer outras funções escolares, e posteriormente se inseriram no programa. Talvez por isso, quando começaram a atuar no atendimento especializado, nem todos não tinham formação em altas habilidades/superdotação. Entre as limitações do estudo, destaca-se a elaboração do instrumento de coleta de dados, que foi baseada em apenas uma publicação, embora haja várias outras que discutem as características do professor de alunos com altas habilidades/superdotação. Além disso, foi considerada a percepção do professor. Neste sentido, sugere-se que outras investigações busquem verificar a perspectiva dos alunos sobre as qualidades demonstradas na atuação docente.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Sonia Maria Lourenço de; METTRAU, Marsyl Bulkool. Altas Habilidades/superdotação: Mitos e Dilemas Docentes na Indicação para o Atendimento. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 32-45, 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-98932010000100004>.
- CHEUNG, Hoi Yan; PHILLIPSON, Shane. Teachers of Gifted Students in Hong Kong: Competencies and Characteristics. **The Asia-Pacific Education Researcher**, [s.l.], v. 17 n. 2, p. 143- 156, 2008.
- EILAM, Billie; VIDERGOR, Hava E. Gifted Israeli Students' Perceptions of Teachers' Desired Characteristics: A Case of Cultural Orientation. **Roeper Review**, [s.l.] v. 33, n. 2, p.86-96, mar. 2011. <http://dx.doi.org/10.1080/02783193.2011.554156>.
- EREMEEVA, Guzel; BIKBULATOV, Ruslan; BARANOVA, Alfiya. Specificity of Teacher's Activity in Intellectually Gifted Students' Education, **Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict**, [s.l.], v. 20, p. 76-81, 2016.
- EYRE, Deborah et al. Effective Teaching of Able Pupils in the Primary School: The Findings of the Oxfordshire Effective Teachers of Able Pupils Project. **Gifted Education International**, [s.l.], v. 16, n. 2, p.158-169, jan. 2002. <http://dx.doi.org/10.1177/026142940201600210>.



HANSEN, Jan B.; FELDHUSEN, John F. Comparison of Trained and Untrained Teachers of Gifted Students. **Gifted Child Quarterly**, [s.l.], v. 38, n. 3, p.115-121, jul. 1994. <http://dx.doi.org/10.1177/001698629403800304>.

HARGROVE, Kathy. What Makes a “Good” Teacher “Great”? **Gifted Child Today**, [s.l.], v. 28, n. 1, p.30-31, jan. 2005. <http://dx.doi.org/10.4219/gct-2005-159>.

HONG, Eunsook; GREENE, Mary; HARTZELL, Stephanie. Cognitive and Motivational Characteristics of Elementary Teachers in General Education Classrooms and in Gifted Programs. **Gifted Child Quarterly**, [s.l.], v. 55, n. 4, p.250-264, 22 ago. 2011. <http://dx.doi.org/10.1177/0016986211418107>.

LEAL, Barbara; BARROS, Ana Lúcia Rodrigues de. Altas Habilidades/Superdotação: Uma Discussão sobre a Percepção dos Professores na Rede Municipal de Ensino de Muriaé (MG). **Revista Científica da Faminas**, Belo Horizonte, v. 11, [s.n.], p. 105-118, 2015

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s.l.], v. 8, n. 1, p.55-66, jun. 2004. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-85572004000100007>.

MARQUES, Clayton dos Reis. **Levantamento de crianças com indicadores de altas habilidades em Jaboticabal/São Paulo**. 2010. 176 f. Dissertação (Mestrado)- Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MARTINS, Alexandra da Costa Souza; ALENCAR, Eunice Soriano de. Características Desejáveis em Professores de Alunos com Altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 31-45, jun. 2011. doi:[10.5902/1984686X1881](https://doi.org/10.5902/1984686X1881).

MENDONÇA, Lurian Dionizio; ZAVITOSKI, Pollyana; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O que os professores compreendem por altas habilidades/superdotação? In: VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, n. 8, 2013, Londrina. Anais: Universidade Estadual de Londrina, 2013. P. 2930-2940.


MILLS, Carol J. Characteristics of Effective Teachers of Gifted Students: Teacher Background and Personality Styles of Students. **Gifted Child Quarterly**, [s.l.], v. 47, n. 4, p.272-281, out. 2003. <http://dx.doi.org/10.1177/001698620304700404>.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; BRANDÃO, Silvia Helena Altoé. O Atendimento em Salas de Recursos para Alunos com Altas habilidades/superdotação: O Caso do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s.l.], v. 15, n. 3, p.485-498, dez. 2009. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382009000300011>.

PROCÓPIO, Marcos Vinícios Rabêlo. **Altas Habilidades/Superdotação: Necessidades Formativas dos Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2010. 108 f. Dissertação (Mestrado)-Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

RENZULLI, Joseph S. The Three Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. In: RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. **The Triad Reader**. Mansfield Center: Creative Learning Press, 1986. p. 19-28.

RENZULLI, Joseph S. **The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented**. Mansfield Center: Creative Learning Press, 1977.



RENZULLI, Joseph S. A General Theory for the Development of Creative Productivity Through the Pursuit of Ideal Acts of Learning. **Gifted Child Quarterly**, [s.l.], v. 36, n. 4, p.170-182, out. 1992. <http://dx.doi.org/10.1177/001698629203600402>.

ROSEMARIN, Shoshana. Who is the Best Teacher? Do Different Kinds of Students Have Different Preference? **Gifted Education International**, [s.l.], v. 25, n. 1, p.48-55, jan. 2009. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/026142940902500107>.

ROSEMARIN, Shoshana. Should the teacher of the gifted be gifted? **Gifted Education International**, [s.l.], v. 30, n. 3, p.263-270, mai. 2013. <http://dx.doi.org/10.1177/0261429413486577>.

VANTASSEL-BASKA, Joyce; JOHNSEN, Susan K. Teacher Education Standards for the Field of Gifted Education. **Gifted Child Quarterly**, [s.l.], v. 51, n. 2, p.182-205, abr. 2007. <http://dx.doi.org/10.1177/0016986207299880>.

VANTASSEL-BASKA, Joyce; MACFARLANE, Bronwyn; FENG, Annie Xuemei. A Cross-Cultural Study of Exemplary Teaching: What Do Singapore and the United States Secondary Gifted Class Teachers Say? **Gifted And Talented International**, [s.l.], v. 21, n. 2, p.38-47, dez. 2006. <http://dx.doi.org/10.1080/15332276.2006.11673474>.

VIALLE, Wilma; QUIGLEY, Siobhan. Does the Teacher of the Gifted Need to Be Gifted? **Gifted And Talented International**, [s.l.], v. 17, n. 2, p.85-90, set. 2002. <http://dx.doi.org/10.1080/15332276.2002.11672992>.

VIALLE, Wilma; TISCHLER, Kornelia. Teachers of the Gifted: A Comparison Of Students' Perspectives in Australia, Austria and the United States. **Gifted Education International**, [s.l.], v. 19, n. 2, p.173-181, jan. 2005. <http://dx.doi.org/10.1177/026142940501900210>.

VIALLE, Wilma; TISCHLER, Kornelia. Gifted Students' Perceptions of the Characteristics of Effective Teachers. In WOOD, Denise. **The Gifted Challenge: Challenging the Gifted**. Merrylands: NSWAGTC Inc, 2009. p. 115-124.

WHITLOCK, M. Sue; DUCETTE, Joseph P. Outstanding and Average Teachers of the Gifted: A Comparative Study. **Gifted Child Quarterly**, [s.l.], v. 33, n. 1, p.15-21, jan. 1989. <http://dx.doi.org/10.1177/001698628903300103>.



ENRIQUECIMENTO CURRICULAR: EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DESENVOLVIDAS NO MENTORIAL – PROGRAMA DE INCENTIVO À MAXIMIZAÇÃO DO POTENCIAL SUPERIOR

Bartira Santos Trancoso¹
Maricléa Aparecida da Silva²
Marytta Renno Vilela Perez³
Myrla Chela Magalhães de Oliveira Ishi⁴

INTRODUÇÃO

Este programa de enriquecimento curricular foi desenvolvido junto a crianças identificadas com altas habilidades/superdotação oriundas de escolas particulares da cidade de Curitiba, como parte do Mentorial – Programa de Incentivo à Maximização do Potencial Superior.

Buscando suprir a lacuna observada no campo educacional, no tocante ao atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos identificados com altas habilidades/superdotação, o Mentorial intenta se tornar um espaço real que propicie às crianças superdotadas experiências de aprendizagens significativas para o desenvolvimento de seu potencial e habilidades, neste momento, através de enriquecimento curricular de nível I e II, segundo o modelo triádico de enriquecimento de Joseph Renzulli (RENZULLI, 2004, p. 92-97).


Apesar de o Decreto nº 6.571/08, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, garantir esse atendimento como direito ao superdotado, na prática, o que se observa são muitas incongruências e resistências para a oferta e efetivação desse serviço. As instituições educacionais da rede pública, tanto no âmbito municipal como estadual, oferecem esse atendimento especificamente aos alunos regularmente matriculados em suas redes de ensino. A rede particular de ensino, por sua vez, não oferta esse atendimento a seus alunos identificados com altas habilidades/superdotação

¹ Professora especializada em altas habilidade/superdotação, psicóloga especializada em terapia familiar sistêmica, mestre em educação pela UFPR. Contato: bartira.trancoso@gmail.com

² Pedagoga pela UFPR, licenciada em ciências sociais, especializada em altas habilidades/superdotação e em sociologia política. Contato: smariclea@gmail.com

³ Professora licenciada em Matemática/Física, especializada em altas habilidades/superdotação, psicopedagoga, mestre em educação matemática pela UFPR. Contato: profemarytta@gmail.com

⁴ Professora especializada em altas habilidades/superdotação, pedagoga; avaliadora no MENTORIAL – Programa de Incentivo à Maximização do Potencial Superior. myrlachela@gmail.com



sob a desculpa de já oferecerem um ensino de qualidade, que ela considera suficiente para suprir as necessidades acadêmicas de sua clientela. Outro argumento utilizado é o de que as escolas não têm espaço físico para a criação de salas de recursos para a implantação do AEE aos alunos nessa condição. Acreditamos que o mito de que o aluno superdotado já é privilegiado em sua condição e não precisa de ensino especializado ou suplementar também contribua para o pouco investimento nesse campo.

Nesse cenário é que o presente relato sobre experiências exitosas no Mentorial traz como tema o enriquecimento curricular em programas específicos da comunidade, tendo em vista a realidade da não efetivação do AEE pelas escolas particulares.

Diante dessas constatações, o Mentorial se apresenta à comunidade como uma alternativa ao enriquecimento extracurricular necessário ao aluno com altas habilidades/superdotação. Sendo assim, desde abril de 2017, o Programa busca converter-se em um espaço vivo de experiências e aprendizagens, no qual alunos, famílias e professores tornam-se coautores de um conhecimento que está sempre em construção.

A partir desse tema, o Mentorial se apresenta como um Programa de Enriquecimento no qual a experiência de vida, as emoções, a curiosidade e os sentimentos integram o processo de construção do conhecimento, vendo em cada aluno um indivíduo dotado de uma dimensão social, que necessita se educar ao longo de sua vida dentro do espaço individual e coletivo.

OBJETIVOS

Os objetivos propostos por esse projeto foram: suprir a falta do atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos identificados com altas habilidades/superdotação das escolas particulares; desenvolver nos alunos com altas habilidades/superdotação a prática de uma reflexão crítica a respeito de questões reais, visando uma conscientização seguida de transformação; identificar as áreas de potencial, habilidades, interesses e limitações para desenvolver o autoconhecimento; estabelecer relações entre a realidade da criança e outras realidades; propor soluções práticas para solução de problemas reais; desenvolver nas crianças superdotadas a autonomia para a pesquisa, na construção do conhecimento; estimular a criticidade frente à resolução de situações-problema; propiciar a expressão da criatividade no ambiente de pesquisa, expandindo para a vida; propiciar o desenvolvimento das inteligências através de atividades diversificadas.




METODOLOGIA

A metodologia que norteou este trabalho teve como base a Pedagogia de Projetos e o Modelo Triádico de Enriquecimento Curricular de Joseph Renzulli, abrangendo um processo de aprendizagem em que a investigação, as problematizações de cunho geral e em questões específicas, as relações entre os conhecimentos e construção de novas aprendizagens pela pesquisa, estimularam uma busca ativa dos alunos envolvidos, bem como a participação das famílias. Foram oferecidas atividades exploratórias gerais, para levantamento das áreas de interesses apresentadas pelos alunos, tais como inventários, listas de formas preferidas de aprender, bem como a realização de planejamento para aqueles cujo tema de interesse e pesquisa já começava a delinear-se. De forma constante, fez-se uso de problematizações para que as crianças desenvolvessem o hábito de formular e testar hipóteses.

Podemos considerar o trabalho por projetos uma prática educativa que teve reconhecimento em diferentes períodos deste século, desde que Kilpatrick, em 1919, levou para a sala de aula algumas das contribuições de Dewey, em especial aquelas em que afirma que o pensamento tem sua origem numa situação problema, a qual se deve resolver mediante uma série de atos voluntários, formulando e testando hipóteses até chegar à construção do conhecimento ou resolução do problema (HERNÁNDEZ, 1998, p. 67). Essa proposta, dentre outras considerações, vem ao encontro do perfil do aluno superdotado em aspectos como a curiosidade e o gosto por desafios.

O Modelo de Enriquecimento elaborado por Renzulli apresenta também características de dinamicidade, harmonizando-se com o trabalho por projetos, na perspectiva de Fernando Hernández, pois favorece a autonomia, o incentivo à tomada de decisões, bem como o envolvimento da comunidade ao fazer com que os alunos interajam com esta na realização das atividades propostas.

Conforme Renzulli (2004), as atividades exploratórias do Tipo I (exploratórias gerais) envolvem experiências introdutórias destinadas a expor o aluno a uma grande variedade de áreas de conhecimento e que geralmente vão além do currículo escolar. O enriquecimento do Tipo II, por sua vez, contempla atividades relacionadas ao desenvolvimento de projetos de pesquisa voltados ao interesse dos alunos. Nesse patamar, vão aprender técnicas e métodos, aprimorando habilidades mais específicas para executar suas pesquisas. Os estudantes podem começar a desenvolver o raciocínio científico e proceder à sistematização de suas observações, utilizando para tal recursos como anotações, resumo,



entrevista, interpretação, análise-síntese, associação de ideias, classificação, generalização, abstração. Com relação ao enriquecimento do Tipo III, este oferece atividades que objetivam investir na pesquisa de problemas reais. A aprendizagem e o desenvolvimento de cada atividade do tipo III são personalizados e, geralmente, efetivados individualmente ou em pequenos grupos (RENZULLI, 2004, p.36).

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Apontamos que os primeiros passos em busca desses objetivos foram no sentido de despertar a consciência e o interesse da criança identificada como superdotada pela vida e sua inter-relação com o outro, com o meio e com o conhecimento. Entendemos que o trabalho de enriquecimento curricular deve criar situações que oportunizem construção, integração, complementação, produção e, conseqüentemente, ampliação do conhecimento já trazido pela criança ou desejado por ela.


Por esse motivo, optamos por desenvolver neste programa de enriquecimento o trabalho por projetos, pois conforme Fernando Hernández (um de seus maiores colaboradores): “O ensino por Projetos de Trabalho, traz em si, a ideia de aprender a estabelecer e interpretar relações e superar os limites das disciplinas escolares. A ideia é trabalhar com o todo e não fragmentar”. (HERNÁNDEZ, 1998).

Considerando essa afirmação, entendemos que o educador deve dotar de sentido o aprendizado do aluno, instigando-o a interpretar e transformar a realidade, e é para isso que se prepara o aluno superdotado nos projetos de enriquecimento.

Como concebido por Hernández, o trabalho por projeto é uma concepção de ensino que acredita que o aluno aprende participando, formulando hipóteses e propostas, posicionando-se, investigando, construindo novos conceitos e informações, escolhendo os procedimentos quando se vê diante da necessidade de resolver problemas, transformando as oportunidades em momentos significativos de aprendizagem (HERNÁNDEZ, 1998, p. 82).

Dessa forma, ao promover o enriquecimento curricular a alunos superdotados, temos como finalidade estimular a autonomia das crianças, dando-lhes condições para que possam, de acordo com seus vastos recursos, orientar suas ações por si mesmas, aumentando sua responsabilidade aos poucos, e propiciando situações em que realmente possam construir o conhecimento conforme vão estabelecendo relações.

Concluimos que o enriquecimento curricular, principalmente o de nível II, que ocorre



através do desenvolvimento de projetos de pesquisa, favorece ao aluno superdotado uma interação significativa com o conhecimento. Em decorrência, é possível à criança a tomada de consciência da ação transformadora que pode exercer sobre o meio em que vive.

Ao fazer enriquecimento curricular sob a inspiração do trabalho por projetos, tivemos o cuidado para que os temas abordados pelos alunos favorecessem não apenas o conhecimento de informações, mas também a formação pessoal, tornando-os indivíduos mais preparados para o exercício da cidadania, o que acontece à medida que se desperta o interesse da criança para conhecer novas realidades.

Por fim, analisando os resultados desse projeto de enriquecimento, pudemos observar transformações significativas nas atitudes dos estudantes participantes, o que nos foi também apontado pelas famílias: relataram que os alunos demonstraram mais autonomia na busca do conhecimento, ou seja, na consciência de sua responsabilidade e compromisso com as tarefas e com a sociedade como um todo. Uma vez que estas crianças tinham de cinco a dez anos, a observação dessas mudanças para autonomia e responsabilidade foi significativa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Diário Oficial da União, 18 de setembro de 2008. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/decreto-no-6571-de-17-de-setembro-de-2008-dispoe-sobre-o-atendimento-educacional-especializado>. Acesso em 10/08/2018.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

RENZULLI, J. S. O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1 (52), p. 75 – 131, Jan./Abr. 2004.



REVISÃO DO CONCEITO DE ASSINCRONISMO: POR UMA VISÃO INTERACIONAL DA IDENTIDADE SUPERDOTADA^{1 2}

Karina Inês Paludo (FAE)³
Angela M. R. Virgolim (UnB)⁴

INTRODUÇÃO

As pessoas com altas habilidades/superdotação, isto é, aquelas que possuem um potencial/desempenho acima da média quando comparadas com seus pares etários (ALENCAR; FLEITH, 2001), são caracterizadas, muitas vezes, como assincrônicas (FREITAS; PEREZ, 2012; LUPART; TOY, 2009). Isto quer dizer que se acredita que elas possuem a disparidade entre os diferentes aspectos que formam o sujeito, responsáveis pela promoção do desenvolvimento humano, a saber: cognitivo, afetivo-emocional, psicomotor e social.

Inicialmente cunhado por Terrasier (1985; 1994; 1996; 1997; 2000; 2005) e posteriormente revisitado por Silverman (1997), o assincronismo versa sobre um constructo que remete ao superdotado a particularidade de não apresentar sincronia entre o seu desenvolvimento psicológico (entre os aspectos cognitivo, emocional e psicomotor) e o social. O termo assincronia significa “fora-de-sincronia”, isto é, não estar em equilíbrio, tanto interna quanto externamente (SILVERMAN, 2013; 2009a; 2009b; 2002; 1997).


Parte-se do pressuposto de que a literatura, ao reproduzir este tipo de concepção, pode estar promovendo uma leitura determinista acerca do sujeito com AH/S, quando o caracteriza como assincrônico, atribuindo o aparente desequilíbrio dos aspectos do sujeito à sua natureza superdotada, relacionando-o meramente ao comportamento observável. Verifica-se que as manifestações comumente nomeadas de assincronismo podem acontecer; contudo, a causa não deve ser previamente definida pela *identidade superdotada* (PALUDO, 2013). Defende-se, nesta oportunidade, a necessidade de considerar o fenômeno em questão a partir de uma perspectiva interacional, contextual, na qual se acredita que as manifestações estão

¹ O texto ora apresentado compartilha alguns resultados alcançados em uma pesquisa de doutorado realizada na Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob orientação da Prof^a. Dr^a. Helga Loos-Sant’Ana.

² Agência financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

³ Doutora e Mestre em Educação. Especialista em Educação Especial Inclusiva e em Métodos e Técnicas de Ensino. Pedagoga, Teóloga e graduanda em Psicologia. E-mail: karina_paludo@hotmail.com.

⁴ Doutora em Psicologia Educacional. Mestre em Psicologia. Especialista em Superdotação. Psicóloga. E-mail: angela.virgolim@gmail.com.



sob influência histórica e social, da inter-relação das características individuais do sujeito superdotado com o meio no qual se está inserido.

OBJETIVO

Apresentar elementos empíricos para corroborar a revisão do conceito de assincronismo como atributo do superdotado, deslocando-o de característica individual para uma condição de causa interacional.

METODOLOGIA

A pesquisa ora compartilhada foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Paraná, sob o registro nº. 156.482/CEP. Partiu-se de uma abordagem multimetodológica (OLIVEIRA, 2015), isto é, a adoção de instrumentos quanti e qualitativos para levar a cabo a investigação. Como instrumentos quantitativos, adotou-se a Escala Pier-Harris de Autoconceito (PIERS, 1984), a Escala Rosenberg de Autoestima (ROSENBERG, 1991; LOOS, 2003), o Inventário de (SKINNER, 1983; LOOS, 2003), a Escala de Resiliência (PRINCE-EMBURY, 2007; BARBOSA, 2008) e Inventário de Habilidades Sociais (DEL PRETTE *et al*, 2016). Como recursos qualitativo, utilizou-se de autoscopia (SADALLA; LAROCCA, 2004), observação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e Contação de história (Tadeu Bartolomeu: é novo na escola, de David Mackintosh).


Os dados coletados foram analisados a partir dos critérios de correção de cada escala e aqueles de natureza qualitativo, interpretados fundamentando-se na análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Como local de pesquisa, elegeu-se cinco salas de recursos para altas habilidades/superdotação duas escolas municipais.

A amostra da pesquisa contou com 23 sujeitos, crianças e adolescentes formalmente identificados com altas habilidades/superdotação, entre 10 e 14 anos, do 5º ao 8º ano. Além destes, também se ouviu professores, pedagogas e a família de um dos sujeitos de pesquisa.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A pesquisa empírica deu-se no decurso de 1 ano e meio, com encontros semanais com os participantes, o que propiciou a construção de um vínculo afetivo e seguro entre os sujeitos e a pesquisadora. Acredita-se que essa condição foi fundamental para garantir a qualidade na obtenção dos dados.



Tendo em vista o objetivo da pesquisa, buscou-se problematizar a relação entre superdotação e assincronismo, de modo a comprovar a tese inicial de que esse fenômeno, quando se dá, decorre de causa interacional. Dito isso, debruçou-se na investigação da autopercepção que as crianças e os adolescentes possuem de si mesmo, da capacidade de resiliência e de habilidades sociais, partindo da hipótese de que o “desajuste”, quando se manifesta, não está estritamente no sujeito.


Os dados obtidos demonstram que, de modo geral, os sujeitos se observam atributos positivos em si, se autoavaliam de modo satisfatório, como também se percebem como competentes. Além disso, demarcaram alta capacidade de resiliência e índices satisfatórios de habilidades sociais. Destaca-se os casos de Dione (14 anos) e Himeneu (13 anos) que, embora evidenciassem uma autopercepção positiva, demonstraram sofrimento psíquico.

Tanto Dione (14 anos) quanto Himeneu (13 anos) relataram um histórico de vida marcado por dificuldades no contexto escolar. Ela é percebida pelos professores como uma aluna de alto desempenho, ao passo que tem apresentado índices muito aquém do seu potencial. Dione está passando por uma transição de gênero, o que não é admitido pela família. Ela fala dos desafios de se inserir nos grupos de pares porque não se “encaixa” nem no grupo de “meninas” e nem do grupo de “meninos”. Ela alcançou alta performance no inventário de habilidades sociais, o que significa que possui competência para a interação.

Himeneu (13 anos), por sua vez, possui o diagnóstico de AH/S e transtorno de aprendizagem na leitura (dislexia). Ele relata que teve muita dificuldade para aprender e quando estava no 3º ano do ensino fundamental, foi encaminhado para uma avaliação psicopedagógica. Nesta oportunidade, recebeu o referido diagnóstico como também o de uma doença oftalmológica, o que o impedia de enxergar, por exemplo, os registros do quadro para transcrever em seu caderno. Himeneu exprime um sorriso e diz que passou a aprender depois que lhe foi dado lentes corretivas.

Dos 23 participantes da pesquisa, apenas dois (Dione e Himeneu) evidenciaram o que se pode, teoricamente, nomear de assincronismo. Não se nega que essa condição possa se manifestar; contudo, dentro de uma perspectiva conservadora, provavelmente o sujeito seria inteiramente responsabilizado.

O estudo empírico identificou sujeitos com alto desempenho acadêmico (Dione, Linfa, Cláudio, Ísis e Ícaro, por exemplo) e com muitos relacionamentos sociais, inclusive aqueles indicados como assincrônicos por seus professores, como é o caso de Ísis. O grupo



possui um bom repertório de habilidades sociais, já que a maior parcela demonstra recursos satisfatórios – dado que contraria a literatura quando afirma que o superdotado possui assincronismo, de que possui dificuldade social. Além disso, os professores imputaram aos alunos superdotados o atributo da maturidade, o que vem contra à ideia de que eles são emocionalmente vulneráveis. A amostra da pesquisa também se mostrou resiliente -, o que significa que eles possuem capacidade de enfrentar situações adversas.


Os resultados do grupo evidenciam que o assincronismo não deve ser entendido como uma característica necessariamente presente no superdotado. Os dois sujeitos que mostraram níveis de relacionamentos abaixo do que se espera, demarcam uma história difícil, como exposto. O que se questiona é: será que o fato de ser superdotado acarretará, necessariamente, o assincronismo? Os dados empíricos mostraram que não.

Ainda que algumas pessoas precisem mais dos recursos dispostos no ambiente e outras menos, tendo em vista que o potencial de desenvolvimento é diferente em cada sujeito, toda pessoa precisa usufruir de um contexto saudável. Isso pôde ser observado no caso de Dione (11 anos), participante da pesquisa que se destaca pela quantidade de relacionamentos no contexto escolar. A investigação da interação familiar identificou que o uso da verdade, do diálogo, a aceitação e a disponibilidade dos pais – condutas típicas de um estilo parental responsivo -, mostram-se como atitudes favoráveis ao desempenho positivo de Dione (11 anos) nas relações sociais e no conjunto de crenças autorreferenciadas saudável.

Assim, o “outro” faz-se indispensável para a formação do sujeito, à medida que o ser em desenvolvimento se apropria do discurso, do conteúdo disponibilizado no ambiente, concorrendo para a formação de sua identidade. Deste modo, se o indivíduo conta com relações funcionais, tem maiores chances de alcançar uma identidade saudável. Sobre isso, constatou-se que os indivíduos de pesquisa com melhores índices de crenças autorreferenciadas apontaram desfrutar de um bom ambiente social, o que reitera a importância de desse domínio. Além da família, outro espaço de grande influência no curso de constituição da pessoa é a escola. Neste ambiente existe uma trama de relações sociais de onde provém conteúdos que concorrem para o bem-estar psicológico do sujeito, de modo que a escola restringe ao compartilhamento de saberes técnico-científicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao superdotado é, muitas vezes, imputado questões como imaturidade emocional e



dificuldade de interação social, o que desconsidera as múltiplas influências e a complexidade social e histórica nas quais o sujeito está exposto, além de higienizar as diferenças individuais. Acredita-se que a condição comumente denominada assincronismo pode existir em superdotados; no entanto, a causa dessa condição não pode ser previamente condicionada à identidade superdotada.

Acredita-se que a presente pesquisa tem a possibilidade de contribuir significativamente para alterar o cenário que atrela ao superdotado à vulnerabilidade, à medida que comprova que não são os atributos “*per se*” do superdotado que evocam o assincronismo; antes, a ineficiência do contexto de responder e interagir com suas características e suas necessidades.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. S. de.; FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

BARBOSA, R. J. **Tradução e validação da escala de resiliência para crianças e adolescentes de Sandra Prince-Embury**, 135 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp097381.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

DEL PRETTE, Z. A. P. et al. **Inventário de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica para crianças – SSRS**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado**. Marília: ABPEE, 2012.


LOOS, H. **Atitude e Desempenho em matemática, crenças autoreferenciadas e família: uma Path-analysis**. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: UNICAMP, 2003.

LUPART, J. L.; TOY, R. E. Twice Exceptional: Multiple Pathways to Success. In: SHAVININA, L. V. (org.). **International Handbook on Giftedness**. Springer: Canada, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, F. L. de. Triangulação metodológica e abordagem multimétodo na pesquisa sociológica: vantagens e desafios. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 2, p. 133-143, mai./ago. 2015.

PALUDO, K. I. **Altas habilidades/superdotação sob a ótica do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada: relações entre identidade e resiliência**. 242p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.



PIERS, E. V.; HARRIS, D. B. Pier-Harris Children's Self-Concept Scale. In: ROBINSON, J.; SHAVER, P.; WRIGHTSMAN, L. **Measures of personality and social psychological attitudes**. California: Academic Press, 1984.

PRINCE-EMBURY, S. **Resiliency scales for children and adolescents**: a profile of professional of personal strengths. San Antonio, TX: Harcourt Assessment, 2007.

ROSENBERG, M. Rosenberg self-esteem scale. In: ROBINSON, J.; SHAVER, P.; WRIGHTSMAN, L. (org.). **Measures of personality and social psychological attitudes**. California: Academic Press, 1991.

SADALLA, A. M. F.A.; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Revista Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. s3, p. 419-433, et./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a03v30n3.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

SKINNER, E. A.; CHAPMAN, M.; BALTES, P.B. The control, agency and meansends-interview (CAMI). **Max Planck Institute for Human Development and Education**. Technical Report: Berlin, 1983.

SILVERMAN, L. K. Assynchronous development: theoretical bases and current applications. NEVILLE, C. S.; PIECHOWSKI, M. M.; TOLAN, S. S. In: **Off the charts**: asynchrony and the gifted child. New York: Royal Fireworks Press, 2013.

_____. The Measurement of Giftedness. In: SHAVININA, L. V. (org.). **International Handbook on Giftedness**. Canada: Springer, 2009a. p. 947-970.

_____. My Love Affair with Dabrowski's Theory: a personal odyssey. **Journal Roeper Review**, Filadélfia, v. 31, n. 3, p. 141-149, 2009b. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=Linda+Silverman&ff1=dtySince_2009&id=EJ856013>. Acesso em: 03 fev. 2018.

_____. Asynchronous development. In: NEIHART, M., REIS, S. M., ROBINSON, N., MOON, S. M. (orgs.). **The social and emotional development of gifted children**. What do we know? Waco, Texas: Prufrock Press, 2002. p. 31-40.


_____. The construct of asynchronous development. **Peabody Journal of Education**, v. 72, p. 36-58, 1997. Disponível em: <<http://www.positivedisintegration.com/Silverman1997.pdf>> . Acesso em: 22 jul. 2016.

TERRASSIER, J. C. Les dyssynchronies des enfants intellectuellement précoces. In: TORDJMAN, S. **Enfants surdoués en difficulté**: de l'identification à une prise en charge adaptée. Presses Universitaires de Rennes: Rennes, 2005.

_____. El síndrome de la disincronia. In: MATE, Y. B. (coord.). **Intervencion e investigation psicoeducativas en alumnos superdotados**. 2ª. ed. Amaru Ediciones: Salamanca, 2000.

_____. The construct of asynchronous development. **Journal of Education**, v. 72, p. 36-58, 1997. Disponível em: <<http://www.positivedisintegration.com/Silverman1997.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

_____. Le développement psychologique des enfants intellectuellement précoces. **Pédiatrie Puériculture**, Paris, v. 9, p. 221-226, 1996.



_____. La existência psicossocial particular de los superdotados. **Revista Ideación**, n. 3, dez, s.p., 1994. Disponível em: <<http://altacapacidadescse.org/pdf/Terrassier.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

_____. Dyssynchrony-uneven development. In: FREEMAN, J. (org.). **The psychology of gifted children**. John Wiley: New York, 1985.



UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM DA MATEMÁTICA PARA ATENDER ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES

Célia Mirian da Silva Nogueira¹
Antonio Sales (UEMS)

INTRODUÇÃO

O tema “Altas Habilidade/Superdotação” tem recebido destaque para a Educação do país e que a evolução é necessária para melhorar as políticas públicas e, conseqüentemente, o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O presente trabalho foi desenvolvido visando atender a necessidade de desenvolver um projeto piloto para testar, em pequena escala, os procedimentos propostos para a dissertação exigida no Programa de Mestrado. O objetivo desse projeto piloto é observar os pontos fracos da pesquisa e reparar os possíveis problemas que possam limitá-la após sua efetiva implantação. Consistiu nos estudos das demonstrações geométricas como uma proposta de atividade para estimular o pensamento matemático do público com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).


A IMPORTÂNCIA DAS DEMONSTRAÇÕES NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Durante a História da matemática as demonstrações sempre desempenharam um papel muito importante. Silva (2002, p.56) refere-se à demonstração como sendo uma prova matemática e seu objetivo é direcionado à comprovação da veracidade de uma tese, pois primeiramente se tem as hipóteses e posteriormente a tese. Demonstrar é convencer sobre uma tese partindo de hipóteses levantadas inicialmente e esse convencimento depende de pressupostos e conceitos. As demonstrações podem também induzir a novas descobertas de fatos. Segundo esse autor outra função das demonstrações é encorajar o progresso da Matemática.

Quando nos referimos à matemática estamos nos referindo também a demonstrações. E para analisar as demonstrações executadas em processo é preciso utilizar-se da Lógica, pois ela é o estudo do raciocínio matemático. Silva (2002, p.56) cita Shoenfield em apoio ao seu argumento de que:

A lógica é o estudo do raciocínio; e a lógica matemática é o estudo do tipo de

¹ Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado Profissional em Educação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul



raciocínio feito pelos matemáticos. Para descobrir a abordagem própria à lógica matemática, devemos, portanto, examinar os métodos do matemático. O aspecto conspícuo da matemática, em oposição às outras ciências, é o uso da DEMONSTRAÇÃO, em vez da observação. Um físico pode provar leis físicas a partir de outras leis físicas; mas ele, usualmente, considera a concordância com a observação como o teste último para uma lei física. Um matemático pode, ocasionalmente, usar a observação; pode, por exemplo, medir os ângulos de muitos triângulos e concluir que a soma dos ângulos é sempre 180° . Entretanto, aceitará isso, como uma lei da matemática, somente quando tiver sido demonstrado.

Conclui-se do excerto precedente que uma lei Matemática para fazer sentido para o matemático é primordial que essa lei seja possível de ser demonstrada de maneira clara, objetiva e finita.

OBJETIVO

O objetivo deste trabalho consiste em apresentar uma síntese dos resultados obtidos com a execução de um projeto piloto utilizando-se demonstrações geométricas com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, o principal objetivo do projeto piloto foi investigar a relevância e a eficácia da implantação do estudo da demonstração geométrica no Ensino da Matemática.

METODOLOGIA

A síntese foi desenvolvida por meio de uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa de campo, a qual foi realizada no 2º trimestre do ano de 2018, sendo um encontro semanal, os mesmos ocorreram no Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar de Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS), situado na avenida Tiradentes, bairro Amambaí, nº 20, Campo Grande-MS.

Foram propostas atividades em grupos de 2 a 4 colaboradores, os quais irão expor a sua explicação, por meio de demonstrações geométricas no seu processo de resolução, para provar as hipóteses e a tese apresentadas juntamente com as atividades. As demonstrações foram registradas pelos alunos manualmente e analisadas posteriormente, comparando suas afirmações com a lógica própria da demonstração, a forma de apresentação da mesma com o padrão estabelecido pelos autores que apresentam tais propostas e as demonstram

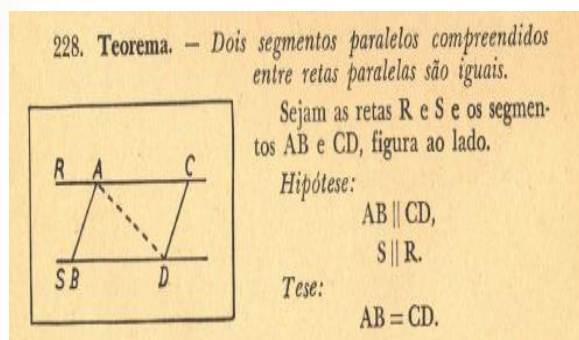
Análise dos resultados.

Considerando o exposto, a proposta é utilizar a geometria plana e a demonstração como elementos fundamentais de uma atividade para estudantes com altas habilidades. Conforme já exposto, um projeto piloto foi elaborado e a primeira atividade testada em um

estudante com AH/SD, consistiu em propor que demonstrasse uma propriedade do paralelismo (fig. 1).

A atividade selecionada para a aplicação do projeto piloto, foi sobre segmentos de paralelas compreendidos entre paralelas e retirada do livro “Curso de Matemática” do autor MAEDER (sd). Essa atividade foi selecionada pela sua pouca complexidade, porém contanto um desafio supostamente com potencial para envolver o estudante.

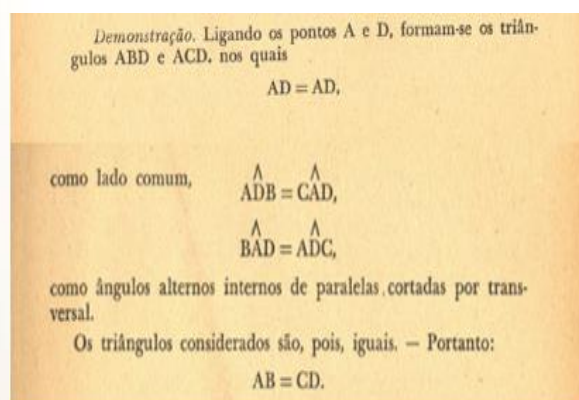
Figura 1: Atividade proposta



Fonte: Maeder (sd).

O autor demonstra o Teorema por meio, de congruência de triângulos. O denominado caso ALA (dois ângulos congruentes e o lado compreendido entre eles congruente). Essa forma de demonstrar adquire certo aspecto de padronização uma vez e vários autores recorrem a ela. Um exemplo é encontrado em Dante (2008, p.154). Maeder procede conforme (fig. 2). Ligando os pontos A e D, formam-se os triângulos ABD e ACD, nos quais $AD = AD$.

Figura 2: Demonstração do autor da atividade proposta

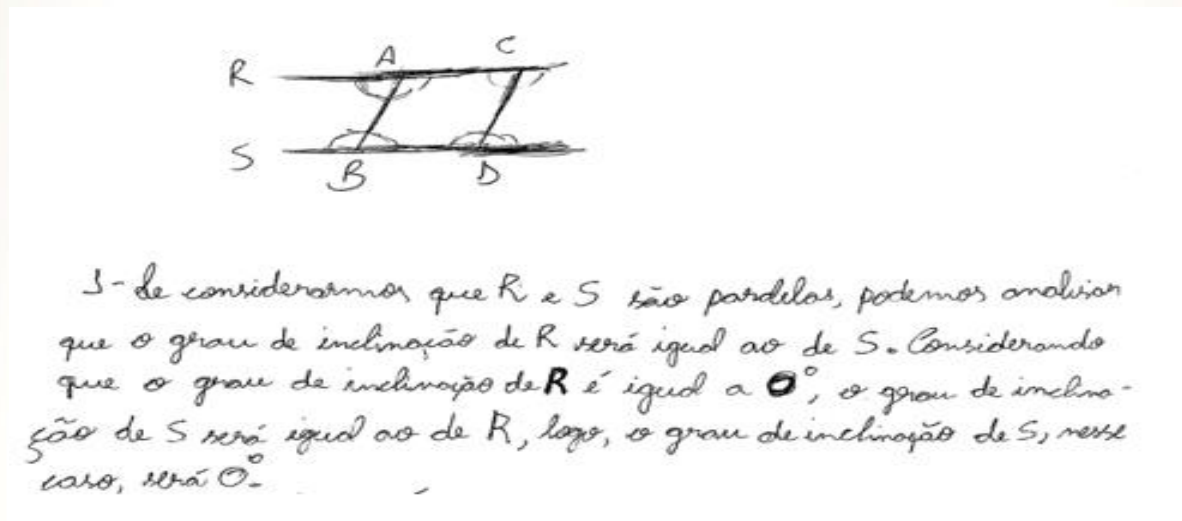


Fonte: Maeder (sd).

Ao ser solicitado ao estudante GW que fizesse a demonstração do mesmo teorema

sem ter acesso ao modelo ele recorreu à propriedade das paralelas que são cortadas por transversais (fig.3):

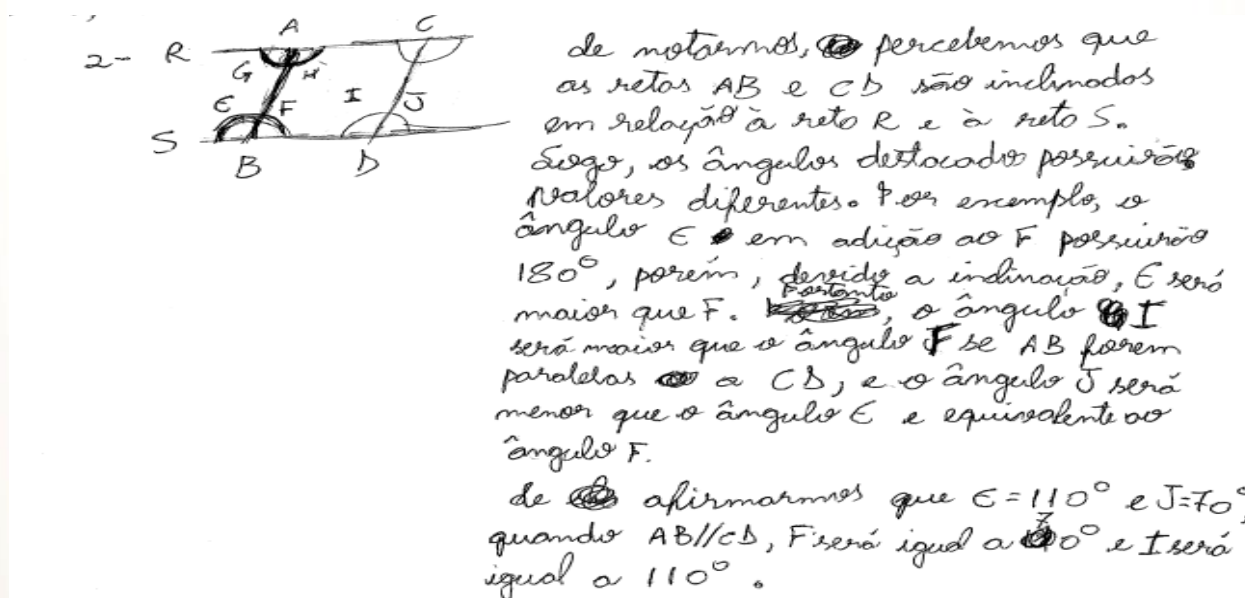
Figura 3: Demonstração do estudante GW da atividade proposta



Fonte: Estudante GW (2018).


Recorreu ao recurso da propriedade dos ângulos formados por duas paralelas e uma transversal A figura 4 é o prosseguimento da demonstração.

Figura 4: Continuação da demonstração do estudante GW da atividade proposta



Fonte: Estudante GW (2018).

O aluno argumentou sua demonstração baseando-se nos Teoremas Fundamentais do



paralelismo de retas. De acordo com Zold e Côrrea (1994, p. 26-27): “Duas retas paralelas, cortadas por uma reta transversal, determinam ângulos correspondentes congruentes, isto é, de mesma medida. ”, “Duas retas paralelas, cortadas por uma reta transversal, determinam ângulos alternos congruentes. ” e “Duas retas paralelas, cortadas por uma transversal, determinam ângulos colaterais suplementares, isto é, suas medidas somam 180°”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto piloto avaliou a aplicação de uma Atividade com Demonstrações Matemáticas como uma proposta de intervenção no Enriquecimento Curricular de estudantes matematicamente habilidosos, essa proposta faz parte do objeto de estudo para a Dissertação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado Profissional em Educação. Ainda que em pequena escala, foi possível verificar que a proposta é pertinente podendo resultar em um estudo significativo para auxiliar a melhor compreensão da estrutura do raciocínio matemático dos estudantes com AH/SD.

REFERÊNCIAS

DANTE, L. R. **Matemática**. Volume único. São Paulo: Ática, 2009.

SILVA, J. J. A Demonstração Matemática da Perspectiva da Lógica Matemática. 2002. In BORBA, M. C. **Boletim de Educação Matemática – BOLEMA**. Ano 15, nº 18, ISSN 0103-636X, Rio Claro, UNESP, 2002

ZOLD, H. N. e CÔRREA, S. **Novo manual nova cultura Matemática**. São Paulo: Ed. Nova Cultural LTDA, 1994.



A VINCULAÇÃO DE ADOLESCENTES COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTADOS AO PROGRAMA DE ATENDIMENTO COM O USO DO RPG

Karina Inês Paludo (Centro Universitário FAE, Curitiba/Brasil)
Amanda Mara Andrade (Centro Universitário FAE, Curitiba/Brasil)
Rafael de Almeida (Centro Universitário FAE, Curitiba/Brasil)
Giovanna Kalva Medina (Centro Universitário FAE, Curitiba/Brasil)


INTRODUÇÃO

A adolescência, diferente dos demais períodos da vida, não é nitidamente definida sobre o que se espera do sujeito e o que cabe a ele realizar. Para Aberastury e Knobel (1981), o adolescente vivencia o luto pelo corpo infantil, com alterações internas e externas; o luto pela identidade infantil, o que o desafia a assumir novas responsabilidades; e o luto pelos pais da infância, o qual impõe a resignificação da proteção e do refúgio trazidos por tais figuras.

Devido às mudanças que ocorrem na adolescência, muitos jovens acabam por ter algumas dificuldades no que se refere às habilidades sociais e sobre o conhecer a si mesmo. O RPG surge como uma ferramenta para reverter e ensinar e desenvolver essas habilidades. As ações dentro do jogo são descritas por meio verbal (VIEGA, BUENO, BELÉM, SCMITD, 2008) o que torna a interação entre os outros participantes essencial para o sucesso dentro do jogo e também cria vínculos que muitas vezes se estendem para além da mesa de jogo.

Conforme Landau (2002) o sistema de jogo no mundo do superdotado depende de fatores formais e funcionais a abertura do superdotado para o mundo externo, mais que outras crianças, é essencial uma atmosfera de confiança e liberdade, para que o superdotado perceba que o sentimento de eu posso ou eu quero denota uma potencialidade inerente. Na realidade, o superdotado, muitas vezes, precisa de grande coragem quando tem de revelar algo de si mesmo. “Alguns pais e professores parecem esquecer-se de que, na verdade, a criança pode assimilar melhor a realidade por intermédio de jogos e brincadeiras” (LANDAU, 2002, p.171).

A superdotação constitui um aspecto básico da personalidade da pessoa talentosa, um bom sistema educacional deve adaptar-se às necessidades do indivíduo, estimulando seu potencial conforme a sua idade e fortalecendo suas fraquezas. Se o talento não for incentivado, a superdotação não se manifesta para Landau (2002).



Nesse contexto, apresenta-se resultados de uma intervenção psicoeducacional que adotou o *Role Playing Game (RPG)* como um recurso de vinculação pedagógica de adolescentes superdotados, com efeitos positivos na redução significativa da evasão em um programa de atendimento educacional especializado na cidade de Curitiba no estado do Paraná.

OBJETIVO

Apresentar o *Role Playing Game (RPG)* como um recurso para vinculação do adolescente superdotado ao programa de atendimento, de modo a diminuir a evasão escolar.

METODOLOGIA


A amostra da pesquisa é constituída por cinco adolescentes do sexo masculino, sendo a faixa etária entre os 14 e 18 anos de idade. São realizados em média três encontros para a aplicação do jogo e, em seguida, um encontro para as intervenções em uma Sala de Recursos de uma escola estadual da cidade de Curitiba/PR que atende estudantes com altas habilidades/superdotação.

Esta intervenção é parte de um projeto de extensão realizado com a participação de estudantes de psicologia sob orientação de professores da mesma instituição.

Após cerca de quatro encontros com a aplicação do jogo realizamos uma intervenção com propostas para ponderamentos e aprimoramentos dos adolescentes de temas específicos conforme a nossa perspectiva. Assim, são realizadas dinâmicas e rodas de conversa para que os alunos possam contribuir com suas percepções sobre o andamento do jogo e o tema proposto.

RESULTADOS

O primeiro resultado claramente observado, foi uma maior assiduidade dos participantes nos encontros do programa de atendimento com a intervenção por meio do RPG. As faltas que existiram foram justificadas por motivos de doença pelos mesmos ou seus familiares. Também observamos que os participantes do jogo obtiveram uma melhora na habilidade social de empatia e espírito de equipe tanto em suas vidas pessoais quanto em suas vidas fictícias (relacionadas aos personagens criados pelos alunos com suas ações verbalizadas pelos mesmos).



Outro desafio de quem busca realizar uma intervenção com adolescentes é construir projetos que visem o desenvolvimento das suas habilidades pessoais e sociais, a promoção da resiliência, o desenvolvimento da autoestima, o estabelecimento de fatores de promoção e a prevenção aos fatores de risco. Para que isso seja atendido, são fundamentais o planejamento adequado da intervenção e a constante avaliação quanto a sua efetividade. (CORDEIRO, 2007 citado por CIELO; PRATI; HAACK, 2014, p.210)


Contemplamos também que os alunos criaram vínculo não apenas com o programa de atendimento e os estagiários mas com seus colegas e professores da Sala de Recursos. Isso foi constatado pela comunicação realizada por mídia social em momentos externos ao jogo. Este resultado permitiu o comprometimento dos adolescentes com seus compromissos relacionados à horários e aprendizados em situações escolares, segundo relato dos mesmos. Em estudo de dissertação de Salavessa (2015) verificou-se que um grupo de adolescentes com relações de vinculação seguras com seus pais e amigos, reportaram um melhor ajustamento, com menos depressividade e agressividade e mais empatia.

Sabemos que o ambiente escolar traz consigo (culturalmente) uma conotação rigorosa e fatigante, principalmente, para os alunos adolescentes por estarem em fase de aprendizado para com os seus prazos, compromissos e amadurecimento, ou seja, por fatores biológicos e sociais.

Nas atividades em que os participantes se sentem obrigados a manter a participação, a qualidade do movimento e o grupo são prejudicados, fato observável na corporeidade, no comportamento de proximidade ou distância em relação uns aos outros, nos conflitos relacionais e no índice de violência expresso nessas atividades.(RAMOS, 2011, p. 74)

Tal ambiente propicia ao aluno influências positivas ou negativas, sendo de seus professores, amigos e familiares. Muitas vezes o indivíduo acaba por ser influenciado e prejudicado em relação às suas ações frente às suas obrigações, acarretando em uma evasão de encontros, tanto na escola quanto em outros locais para o seu próprio prazer, por exemplo, sair com seus amigos enquanto seu compromisso era com o ambiente acadêmico naquele momento. Quando este adolescente é influenciado positivamente, como exemplo, nas intervenções com o uso do RPG, ele se encontra em um ambiente em que ele mesmo aprecia, influenciando seus colegas para que não falem aos encontros para que o andamento do jogo possa ocorrer sem demais interrupções.

O trabalho docente é uma atividade que traz a marca das relações humanas; nesse ambiente, perpassam diferentes relações afetivas, como ressentimentos, indiferenças, simpatias, amizades, companheirismo, em que podem tanto ocorrer vínculos saudáveis de aceitação quanto de anulação simbólica ou concreta do outro.



Para uma intervenção competente na educação, é importante compreender que os educandos e educadores estão no centro da práxis pedagógica, e que os processos interativos são fundamentais para a aprendizagem, para o crescimento pessoal e para a própria humanização do ato educativo; representa não um aspecto periférico do trabalho do educador, mas, o núcleo de ações que, no seu conjunto, influenciam sobremaneira o processo de educar. (RAMOS, 2011, p. 77)

O fortalecimento do vínculo deu um novo sentido e olhar sobre o brincar e aprender durante o jogo. No início do jogo, momento em que os alunos iniciavam a descrição de seus personagens eles utilizam de sua imaginação e quando necessitam realizar ações pertinentes à história do jogo devem pensar antes de agir, pois toda ação resulta em uma consequência, tanto boa quanto ruim. Sendo assim, conforme Macedo, Petty & Passos (2005) o brincar é algo sério, necessita de atenção e concentração no sentido de que envolve muitos aspectos inter-relacionados para se obter certo foco, e com isso alcançar o objetivo do mesmo.


No dia da vivência, acreditava-se que poderia haver um certo absentéismo, entretanto, a vontade dos mesmos em aprender para o desenvolvimento de seus personagens durante os jogos motivava a participação. O RPG visa o desafio e a surpresa, segundo Macedo, Petty & Passos (2005) para isso é necessário que o adolescente preste mais atenção, repita, considere algo com mais força, pense mais vezes e expresse suas hipóteses sem medo de ser julgado por seus colegas.

Em alguns momentos de conversa durante os encontros e intervenções os alunos contribuíram com as suas falas sobre suas auto-avaliações, sendo unânime os desenvolvimentos apontados por nós acima, como exemplo, a formação de vínculo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme avanço dos personagens com a apresentação destes cenários e os desafios que se impõem, observamos como os adolescentes se comportam em determinadas situações de cunho social. Possibilitando a organização de atividades que buscam desenvolver habilidades para lidar com as mesmas. Foi observado a frequência dos participantes, as únicas faltas que houveram aconteceram por motivos médicos. Isso nos leva a perceber que o uso de recursos lúdicos tem um grande impacto no comprometimento e no interesse que esses adolescentes nas atividades propostas pelo projeto.

Conclui-se então que em utilizar o RPG como ferramenta para aprimoração de jovens com superdotação e altas habilidades, podemos ensinar diversos conteúdos dentro de um ambiente seguro onde a aprendizagem flui de maneira natural através da exploração e da



tentativa e erro.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A; KNOBEL, M. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artmed, 1981.

BEE, H.; BOYD, D. **A criança em desenvolvimento**. 12^a. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ESCHILETTI PRATI, Laíssa; HAACK, Karla Rafaela; MULLER CIELO, Raquel. Promovendo saúde: encontros de bate-papo com adolescentes. In: HABIGZANG, Luísa F; DINIZ, Eva; KOLLER, Silvia H. **Trabalhando com adolescentes: teoria e intervenção psicológica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2014. p. 210-223.

LANDAU, ERIKA. **A coragem de ser superdotado**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

MACEDO, Lino de; SÍCOLI PETTY, Ana Lúcia; PASSOS, Norimar Christe. O lúdico nos processos de desenvolvimento e aprendizagem escolar. In: MACEDO, Lino de; SÍCOLI PETTY, Ana Lúcia; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005. p. 9-22.

RAMOS COUTINHO, Antônia Lúcia. Vínculo na prática educativa escolar: um estudo com base na ludicidade e no sociodrama. **Revista Brasileira de Psicodrama**, São Paulo, v.19, n.02, p. 73-84. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicodrama/v19n2/a07.pdf>>. Acesso em: 27 ago 2018.

SALAVESSA TRÊPA FALCÃO DIAS COSTA, MARGARIDA. **Vinculação e problemas de comportamento em adolescentes**. 2015. 85 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapias) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2015. Disponível em: <<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/6342/TeseFinal.pdf;sequence=1;>> . Acesso em: 24 ago 2018.

VALLE, L. E. L.R. do; MATTOS, M. J. V. M. de. **Adolescência**: as contradições da infância. 2^a ed. Rio de Janeiro: Wak Editora; 2010.




MODELO DE ENRIQUECIMENTO PARA TODA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE COLABORAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO COMUM E ESPECIAL NAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO¹

Nara Joyce W. Vieira

INTRODUÇÃO

O projeto de extensão intitulado *O Modelo de Enriquecimento para toda Escola: uma Proposta de Colaboração entre Educação Comum e Especial nas Altas Habilidades/Superdotação*, registrado no Gabinete de Pesquisa do Centro de Educação da UFSM sob o número 042380, vincula-se à área da Educação, mais especificamente à Educação Especial, enfocando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD), e centrando-se nas oportunidades para estimular o conhecimento, a aquisição de habilidades de pensamento e a produtividade criativa de todos os alunos em sala de aula, através da parceria entre o professor regente de turma e o da educação especial. Relatar o desenvolvimento do modelo de enriquecimento para toda escola (RENZULLI, 2014) como uma proposta de colaboração entre educação comum e especial nas AH/SD em escolas de Santa Maria, fundamenta-se na premissa de que o atendimento educacional especializado (AEE) para os sujeitos com AH/SD pode ser realizado tanto dentro da sala de aula, junto com os demais estudantes; como na sala de recursos, de forma individual ou grupal. Na sala de aula, os professores devem propor tarefas que desafiem o “pensar” e o “criar”, favorecendo aos alunos “[...] avançar em relação a seus conhecimentos e os estímulos a suas potencialidades” (FREITAS, 2013, p. 255). Por esse motivo, o trabalho conjunto entre o professor regente e o professor da educação especial contribui significativamente para que o estudante com AH/SD tenha prazer em sua aprendizagem na sala de aula, pois será respeitado seu ritmo, seus interesses e seu estilo de aprender. O estabelecimento da parceria entre o professor regente e o da educação especial é importante, pois cada profissional compartilha o conhecimento de sua área favorecendo/ desenvolvendo dessa forma o aprendizado dos alunos. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, CAPELINI, 2008). Nesse sentido, os dois profissionais são responsáveis

¹Essa proposta teve financiamento do Programa de Licenciaturas (PROLICEN/UFSM) e do Fundo de Incentivo à Extensão (FIEX/UFSM) com oferta de bolsas de auxílio a estudantes.



pelo ensino, não havendo um professor principal e um auxiliar, e sim dois profissionais realizando a atividade de forma conjunta visando uma melhor qualidade de ensino aos educandos.

METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO


As atividades planejadas foram inspiradas nas obras de Burns (2014), Renzulli (2014) e Freitas e Pérez (2012), que detalham passo-a-passo como aplicar o enriquecimento para toda escola. Estas foram desenvolvidas em duas escolas públicas do município de Santa Maria, que acolheram o referido projeto de forma espontânea, com quatro professoras de sala de aula nas disciplinas de Ciências e Geografia, e que possuíam em suas classes alunos com AH/SD; a professora de educação especial, duas bolsistas de extensão (FIEX e PROLICEN), uma professora de educação especial voluntária.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Inicialmente realizou-se a sensibilização da gestão e dos professores envolvidos na atividade na escola estadual, com a apresentação do projeto e estimulando a aceitação e engajamento no mesmo. Os participantes foram: uma professora regente do 5º ano diurno, que tinha um aluno identificado com AH/SD; uma professora de geografia do 6º ano vespertino, que tinha um aluno identificado com AH/SD; a professora da educação especial; a coordenadora pedagógica; a diretora da escola e os alunos dessas turmas. Também participaram duas alunas bolsistas e uma professora da educação especial voluntária. Iniciamos o mapeamento dos conteúdos curriculares na disciplina de geografia e elaborou-se a análise e/ou modificação das unidades existentes no currículo para adequar às propostas mapeadas acima. Essa ação implicou nas adequações curriculares de pequeno e médio porte.


Para o aluno com AH/SD, envolve a eliminação de conteúdos já dominados pelo estudante, proposição de um nível maior de complexidade, metodologias que desafiem a pesquisa e a construção de novos conhecimentos. Segundo Freitas e Pérez (2012, p.68), essa etapa consiste em “[...] aumentar a autenticidade, o desafio e o alinhamento entre os objetivos, a avaliação e atividades de ensino-aprendizagem”. Esse mapeamento resultou na parceria com o grupo de pesquisa Aprende-STEAM², para utilizar a educação tecnológica (robótica) nos projetos e planos de aula com as turmas. Para execução dessa proposta, as participantes do

²Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics.



projeto receberam um treinamento com os profissionais do referido grupo de pesquisa. De maio a junho de 2017, foi realizado o planejamento geral de uma unidade, definindo suas principais metas e atividades, demonstrando a importância das mesmas e envolvendo professores e alunos nessa construção. Esse planejamento envolveu as características do Tipo I, II, III do Modelo de Enriquecimento para toda escola de Renzulli (2014). Concomitantemente, foram realizadas observações na turma do 5º ano, com o objetivo de verificar as formas de aprendizagem dos alunos. Realizou-se encontros com as alunas bolsistas, as professoras das turmas, a professora da educação especial e gestores da escola com o objetivo de adequar o planejamento das atividades à realidade da turma e definir dia e horário das ações. As atividades com os alunos deveriam ser iniciadas no início de agosto. Porém, a professora da turma do 5º ano entrou em licença e a professora do 6º ano não se engajou na proposta, justificando que não tinha conhecimento para tal. Quando a professora regente do 5º ano retornou da licença, a escola entrou em greve, retornando recentemente às atividades escolares. Portanto, as atividades não puderam ser concretizadas nessa escola. Na escola municipal, inicialmente foi realizada a sensibilização da comunidade escolar, prioritariamente da equipe diretiva da escola, das professoras envolvidas e dos alunos do 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, com a apresentação do projeto e estimulando a aceitação e engajamento no mesmo. Nesse momento, a escola estava sem coordenadora pedagógica pela manhã, razão pela qual não fez parte do grupo de trabalho. Também participaram da atividade duas alunas bolsistas e uma professora da educação especial voluntária. Iniciamos o mapeamento dos conteúdos curriculares na disciplina de ciências. Elaborou-se a análise e/ou modificação das unidades existentes no currículo para adequar às necessidades e interesses mapeados acima. Essa ação implicou nas adequações curriculares de pequeno e médio porte. Nessa escola municipal a operacionalização da proposta foi diferente da escola estadual. Combinou-se com o grupo de trabalho na escola que seriam desenvolvidos os conteúdos curriculares previstos no Plano da escola. Estas atividades foram planejadas conjuntamente com a professora de educação especial (voluntária do projeto) e as bolsistas que trabalhariam trazendo recursos diferenciados e estimulantes para o reforço e avaliação das aprendizagens.


Assim, nos meses de maio e junho discutiu-se o Plano das disciplinas com as professoras, iniciando as atividades com os alunos no início de agosto, estendendo-se até final de novembro, em dia e horário combinados com a gestão da escola e professores. Foram



15 encontros, às quartas-feiras, com horários diversificados para as duas turmas. Com a turma do 5º ano o horário era mais flexível, em virtude de a professora ser ministrante do ensino globalizado. No entanto, no 6º ano, com disciplinas específicas, o tempo previsto para cada atividade resumia-se a um período de cinquenta (50) minutos, o que tornava difícil iniciar e terminar a atividade no mesmo dia. As atividades propostas consistiram em: Crachá criativo, enfocando os conceitos estudados e a representação do próprio nome; Gincana de ciências, com provas vinculadas aos conteúdos e premiação com medalhas elaboradas pelos próprios alunos; dinâmicas diferentes para os grupos, tais como: cientista desastrado, rap das ciências, perguntas aos colegas, como estaria planeta no ano de 2057. As discussões resultaram no aprofundamento do conceito de maravilha e o desenvolvimento de uma dinâmica para trabalhar a autoestima, envolvendo elaboração de poemas, desenhos, artesanatos, etc. para alguém importante para o aluno. A culminância desse projeto foi a visita à Casa Círculo, com a apresentação de uma palestra sobre o meio ambiente e da sustentabilidade na comunidade do bairro onde fica situada a escola, para estimular os cuidados com a natureza e o uso dos recursos naturais. Cabe destacar, também, que os objetivos das propostas feitas para o 6º ano foram diferenciadas das do 5º ano, a partir do segundo dia de trabalho. Foi decidido em reunião com as professoras, que o projeto teria sua atenção focada nas atitudes e valores dos alunos, tendo em vista, ser um tema solicitado pelos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referido projeto de extensão buscou, em primeiro lugar, ofertar aos alunos bolsistas do Curso de Licenciatura em Educação Especial a experiência de atuação junto aos estudantes com AH/SD na forma de ensino colaborativo; e, em segundo lugar, oportunizar aos alunos com AH/SD matriculados nas escolas atividades focadas em seus interesses específicos, bem como auxiliar os professores no desenvolvimento de conteúdos escolares mais atrativos a eles mesmos. No entanto, algumas dificuldades foram constatadas, sendo que as mesmas foram verificadas no decorrer do ano letivo. Estes imprevistos impediram o bom desenvolvimento do trabalho planejado para as escolas selecionadas a participar do projeto. Tais intercorrências foram: doença de uma das professoras repercutindo em sua licença; greve nas escolas estaduais; falta de interesse na participação no projeto por parte das professoras



regentes, alegando que não tinha conhecimento sobre a área. Cediam o espaço para sua execução, porém permaneciam como observadoras das atividades.

Assim, conclui-se por meio dos relatos das professoras e bolsistas que participaram no projeto, que as atividades propostas se mostraram muito produtivas, pois os estudantes tornaram-se mais exigentes em relação às metodologias de ensino. Do mesmo modo, verificou-se in loco que estes alunos se sentiam na responsabilidade de desenvolver atividades mais estimulantes. Portanto, constatou-se que é possível a construção de alternativas pedagógicas mais desafiantes e significativas para os alunos com AH/SD, considerando suas áreas de interesse. Assim como verificou-se que os professores ainda não estão preparados para atuarem em conjunto com os profissionais da Educação Especial, devido à falta de iniciativas tanto do sistema de ensino quanto dos próprios professores.

REFERÊNCIAS

BURNS, D. E. **Altas Habilidades/Superdotação**. Manual para guiar o aluno desde a definição de um problema até o produto final. Curitiba: Juruá, 2014.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Práticas educativas: ensino colaborativo. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZANATA, Eliana Marques, PEREIRA, Verônica Aparecida (org.) **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru : MEC/FC/SEE, 2008. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro9.pdf>. Acesso em: 17 set. 2015.

FREITAS, S. N. Atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação. In: JESUS, D. M. de BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (org.) **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2013, p. 253-274.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. B. **Altas Habilidades/superdotação: atendimento educacional especializado**. Marília: ABPEE, 2012. 2. ed. revista e ampliada.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão: Unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCAR, 2014.

RENZULLI, J. The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for the Development of Talents and Giftedness. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, set./dez. 2014, p. 539-562. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/14285/pdf>. Acesso em: 11 fev. 2016.



ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: COMO SE VEEM E SÃO VISTOS POR SEUS PAIS E PROFESSORES

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (UNESP/Bauru)¹
Lurian Dionizio Mendonça (UNESP/Bauru)²

INTRODUÇÃO


Quando uma criança é identificada com altas habilidades/superdotação, ela passa a ser considerada como especial pela família, que passa a se configurar de maneira diferente, de modo a focalizar toda sua energia nessa criança. Winner (1998) marca dois tipos de envolvimento das famílias com seus filhos superdotados: um integrante da família ou ambos dispendem uma grande quantidade de tempo estimulando e ensinando a criança ou, fazem sacrifícios para que ela receba treinamento de alto nível dos melhores professores disponíveis. A autora coloca ainda que, nessas duas situações como a vida familiar é totalmente organizada em torno das necessidades dessa criança, faz com que os pais canalizem seus interesses no talento do filho, transferindo as esperanças para um futuro positivo para ela.

Quanto à escola, Fleith (2007) assinala que, em uma concepção distorcida sobre a educação de crianças com altas habilidades/superdotação, alguns gestores sugerem que a família procure uma escola que seja “adequada” para esse tipo de aluno, confirmando um posicionamento de que eles precisam ser tratados diferentes dos demais, em uma escola especializada que só atenda esse alunado, o que contraria toda a concepção de uma escola inclusiva. Brandão (2012) defende, que os professores do ensino regular devem se sensibilizar para a diferença e se prepararem para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais, em contexto de sala de aula, mesmo não sendo especialistas. Isso vai de encontro com a proposta de uma escola inclusiva, para todos, não só para os alunos com altas habilidades/superdotação.

Saber o que pensam sobre si mesmo e como os pais veem o seu filho pode prover um conjunto de informações que subsidiariam o encaminhamento a um serviço de atendimento especializado, com práticas educacionais mais favoráveis ao desenvolvimento de suas habilidades. Conhecer como os professores lidam com esta questão auxiliaria na organização

¹Livre-docente em Educação Inclusiva pela Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru/SP. E-mail: vera.capellini@unesp.br.

²Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru/SP. E-mail: luriandmendonca@gmail.com.



de cursos que preenchessem suas lacunas no conhecimento criando um ambiente favorável ao desenvolvimento infantil. Dessa forma, o presente trabalho buscou descrever como alunos identificados com altas habilidades/superdotação, se veem e são vistos por seus pais e como os professores veem a presença deste aluno na sua sala de aula, por meio do relato dos mesmos.

METODOLOGIA

O estudo foi realizado no ano de 2014 em uma escola estadual do interior paulista, com a participação de 11 alunos, tendo entre sete e nove anos de idade, 10 pais e seis professores.

Para atender aos objetivos propostos, foram elaborados Roteiros de Entrevistas específicos para os alunos, pais e professores. Usou-se um gravador para o registro do áudio, que foram transcritos e agrupados em categorias para melhor análise dos dados.


RESULTADOS E DISCUSSÃO

a) Entrevista com os alunos

Dos alunos entrevistados, a maioria (72,73%) acredita que tem facilidade para aprender. Alencar (2001), Winner (1998) e Tannebaum (1991) descreveram que uma das características marcantes desses alunos é a manifestação de um intelecto geral superior, ou seja, uma facilidade maior em aprender quando comparado com os demais.

As disciplinas escolares foram atribuídas por 45,45% como as suas maiores habilidades ou talentos e, 72,73% as apontaram como as maiores áreas de interesse. Contudo 63,64% as consideraram como suas maiores dificuldades. Para ilustrar estes dados 36,36% responderam que a disciplina de que mais gostam é a Matemática e 54,54% que a que menos gostam é Língua Portuguesa. Dos entrevistados, 27,26% gostariam de estudar outras disciplinas que não estão presentes no seu currículo escolar e 54,54% se sentem motivados, interessados com algumas áreas como informática e matemática. Aqui observa-se que os alunos conhecem pouco sobre o que existe, e suas áreas de interesse, até então, se reduzem às disciplinas do currículo escolar.

Deles, 81,82% disseram que prestam atenção na aula e 63,64% acreditam que sua nota é resultado disso. Os alunos atribuem seu bom desempenho ao que é oferecido pelo professor. Quanto à forma que estudam 45,45% relatam que é por meio da leitura. Na sala de aula 54,54% dos entrevistados preferem desenvolver atividades em grupos, com os colegas.



Deles, 72,73% preferem ter amigos da mesma idade.

Respondendo à questão sobre criatividade, 45,45% dos alunos se consideram criativos, mas somente em atividades de pintura e desenho. Aqui levanta-se a hipótese de que as oportunidades de expressão da criatividade em alunos até o 5º ano ainda sejam por meio deste tipo de atividade, sem o desenvolvimento de atividades-problema que possibilitam o aparecimento de outras formas de criatividade para a solução de problemas.

b) Entrevista com a família


Quanto ao desenvolvimento de seus filhos 40% dos pais responderam que eles começaram a falar antes da idade normal, que aprenderam tudo muito cedo. Em relação à personalidade 30% apontam que eles têm a personalidade forte, que às vezes são bravos, gostam de mandar em todo mundo, ficam nervosos e sem paciência.

Dos pais, 60% afirmam que a escola nunca chamou a sua atenção por alguma habilidade e/ou precocidade de seu filho. Maia-Pinto e Fleith (2002) enfatizam que a identificação de crianças com altas habilidades/superdotação pode ser feita pelos pais, a partir da percepção do desenvolvimento de seus filhos, que costuma ser diferente dos demais, contudo ela acaba sendo assinalada pela escola, através dos professores que acompanham com frequência o processo de aprendizagem dessas crianças. Considerando a localização da escola, em um bairro de casas populares há uma chance de os pais não estarem preparados para identificar as habilidades superiores de seus filhos e, mais grave, mostra que a escola não está atenta às necessidades de seus alunos.

Todos os pais (100%) disseram que acreditam que seus filhos têm facilidade para aprender e 70% disseram que é porque eles entendem as coisas facilmente, sem precisar falar mais de uma vez, 60% afirmam que seus filhos são mais curiosos e que eles questionam muito, diferentemente das outras crianças e/ou filhos, 80% falaram que seus filhos costumam passar bastante tempo em uma atividade, 40% relataram que eles preferem fazer atividades individualmente e 60% relataram que estimulam seus filhos incentivando-os a estudar, mostrando a importância da escola.

c) Entrevista com os professores

Nas entrevistas realizadas com os professores observa-se que a maioria deles (83,33%) acreditam que os alunos com altas habilidades/superdotação necessitam de um atendimento educacional especializado. Todavia, alguns relataram que por serem mais



inteligentes não precisam de ajuda, que eles conseguem tudo por si próprio.

A respeito das atividades oferecidas aos alunos, 66,66% dos entrevistados elencaram atividades extras de acordo com a curiosidade do aluno, produção de texto, práticas de leitura e orientação para a pesquisa. Ainda, 33,33% disseram que podem oferecer atividades de complementação e outros 33,33% relataram atividades como produção de texto, jogos e no computador. 50% apontaram que na sua sala de aula poderia ter mais recursos, materiais de informática, tecnologia e livros, para atender melhor esses alunos.

Entre os professores, 50% disseram nunca ter encaminhado nenhum aluno com altas habilidades/superdotação para outros serviços e o restante deles só encaminhou para essa pesquisa. Esta questão chama atenção e reforça ao já apontado pelos pais. Eles não encaminham nenhum aluno para outros serviços ou atendimentos, mostrando que eles passam despercebidos na escola.


Todos (100%) afirmaram que esperam receber ajuda de outros profissionais para atender melhor esses alunos, 50% disseram que esses profissionais podem ser psicólogos e psicopedagogos, pessoas que possam estar orientando e aprimorando as habilidades desses alunos e, ainda, 50% relataram não saber onde procurar essa ajuda. Observa-se que esperam ajuda de profissionais de outras áreas, mas não incluíram a sua própria categoria, que pode ser um professor, que seja especializado e tenha experiência na área.

Bahiense e Rossetti (2014, p. 206), afirmam que “crê-se ser necessária uma capacitação para que os profissionais que lidam com pessoas com altas habilidades/superdotação saibam identificar tais indivíduos e possam atuar da melhor forma com o objetivo de potencializar suas habilidades”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou descrever como alunos identificados com altas habilidades/superdotação, se veem e são vistos por seus pais e professores por meio de relatos. Os resultados indicaram que os alunos conhecem pouco sobre suas potencialidades uma vez que seus conhecimentos sobre as possibilidades de estudo, reduzem-se a algumas disciplinas do currículo escolar. Um primeiro passo no enriquecimento curricular seria mostrar o que existe enquanto possibilidades de desenvolvimento, ampliando seus horizontes e escolhas.

Ouvindo os pais observou-se que até identificam que seu filho é diferente dos



demais, mas não tem conhecimento suficiente para saber como ajudá-los. Mostrando-se necessário que esses pais recebam informações e orientações, podendo assim, se transformar em bons parceiros, colaborando no desenvolvimento das potencialidades de seus filhos.

Quanto aos professores é urgente que sejam preparados para identificar alunos com altas habilidades/superdotação, encaminhá-los para serviços especializados e, oferecer a eles, no ensino regular oportunidades de desenvolvimento proporcionando atividades que atendam suas necessidades. Identificar alunos com altas habilidades/superdotação ainda é um desafio que deve ser enfrentado pelo sistema escolar de forma que talentos não sejam desperdiçados e que a escola cumpra seu papel de formar alunos capazes.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. S. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BAHIENSE, T. R. S.; ROSSETTI, C. B. Altas Habilidades/Superdotação no Contexto Escolar: Percepções de Professores e Prática Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 20, n. 2, p. 195-208, 2014.
- BRANDÃO, C. P. R. **A sobredotação como necessidade educativa especial: conhecer, identificar e intervir no ensino regular - perspectivas e práticas pedagógicas dos docentes do 1º ciclo do ensino básico**. 2012. 142 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012.
- FLEITH, D. S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Revista Estudos de Psicologia**. Campinas, PUC, v. 19, n. 1, p. 78-90, 2002.
- TANNEMBAUM, A. J. The social psychology of giftedness. In: COLANGELO, N. & DAVIS, G. A. (Eds.). **Handbook of gifted education**. Boston: Allyn & Bacon, 1991.
- WINNER, E. **Crianças Superdotadas: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



O PAPEL DOS CONSELHOS DE DIREITOS NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Marilú Mourão Pereira (FADERS)

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende mostrar o resultado de estudo desenvolvido sobre os Conselhos Municipais voltados para a temática da pessoa com Altas Habilidades/superdotação e o impacto dessa realidade nas políticas públicas voltadas a essa área.

A motivação para o referido estudo se deu em função da trajetória de 36 anos de trabalho na FADERS - Acessibilidade e Inclusão, que é a Fundação do Estado que tem por missão propor, articular, coordenar e promover, em conjunto com a sociedade e através da participação desta, a implantação de políticas públicas que garantam a cidadania das Pessoas com Deficiência e das Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, em todas as áreas de atuação do Estado. Além disso, a experiência como Conselheira no Conselho Estadual dos Direitos das Pessoas com Deficiência, contribuiu para esta reflexão uma vez que o mesmo tem como responsabilidade a aprovação da aplicação dos recursos do Fundo da Pessoa com Deficiência e Altas Habilidades.

Alguns questionamentos importantes para iniciar essa reflexão como a realidade vivenciada pelas pessoas com altas habilidades, as barreiras que enfrentam no seu cotidiano e as acessibilidades necessárias para que sua inclusão seja efetiva são pontos que obrigatoriamente nos indicam o caminho por onde tudo deve começar. Nesse sentido é que a proposta desse estudo foi abordar a respeito dos Conselhos de Direitos, uma vez que esses são os espaços que podemos levar demandas, buscar recursos e propor e articular ações, bem como fiscalizar as políticas públicas voltadas para as pessoas com altas habilidades/superdotação.

Os conselhos se constituem como esferas representativas da sociedade civil e do setor público, onde há o debate e as tomadas de decisões em favor das demandas estabelecidas pela sociedade. Por isso é fundamental a participação para a proposição de mudanças. Os Conselhos são órgãos permanentes, colegiados e deliberativos e estão



determinados pela Constituição e pela Lei Orgânica e regulamentado pelo seu regimento e estatuto.

Para Rodrigues (2014), “Os Conselhos são entidades com atribuição administrativa, estabelecidas por Lei em todos os Estados e Municípios da federação, situadas na estrutura do Poder Executivo, e que, embora não possuam personalidade jurídica própria, mantêm independência e autonomia na tomada de decisões”. Nesse sentido podemos afirmar que um Conselho de Direito é uma organização onde a sociedade civil e o Estado, juntos, têm papel fundamental na formulação, implantação e regulação de política públicas que promovam a garantia de direitos de um grupo a partir das suas necessidades específicas.

O Rio Grande do Sul aprovou em 2011 a criação do Fundo Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência e da Pessoa com Altas Habilidades, pela Lei 13.720/2011 e que estabeleceu em seu artigo 3º no parágrafo único, que o plano de aplicação dos recursos do Fundo da Pessoa com Deficiência e para Pessoas com Altas Habilidades, deverá ser aprovado anualmente pelo Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência COEPEDE.

A partir dessa realidade alguns pontos de interrogação nortearam esse estudo como qual a prioridade na divisão do Fundo e como os Conselhos Municipais estão se organizando para essa disputa de recursos?

OBJETIVOS

O presente estudo teve por objetivo identificar quantos Conselhos municipais de direitos das pessoas com deficiência possui em seu nome pessoas com altas habilidades/superdotação e se são atuantes ou não essa área específica.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada no desenvolvimento do estudo ocorreu através de levantamento bibliográfica sobre a temática por meio da busca em sites, artigos e livros para fundamentação teórica. Como estratégia de ação, foi realizada o levantamento de todos os Conselhos municipais ativos no estado. O levantamento dos dados se deu através de ligações telefônicas, pesquisa em sites das prefeituras municipais e por contato via email. Foram coletados dados na Secretaria de Desenvolvimento Social, Trabalho, Justiça e Direitos Humanos, na FADERS e na comissão de criação de Conselhos Municipais do COEPEDE.



ANÁLISE DOS RESULTADOS

Considerando que Políticas Públicas são ações e decisões do governo, voltadas para solução de problemas da sociedade, se faz necessário que as demandas sejam indicadas através de grupos organizados e o interesse público para que se efetivem. Para isso se faz necessário espaços de participação onde se possa avançar na busca da implantação e implementação de políticas públicas, garantindo assim os direitos de todos.


Nesse sentido esse estudo se propõe a analisar qual a realidade do estado quanto à atuação dos Conselhos municipais para as questões das pessoas com Altas Habilidades/superdotação.

Vieira (2010) questiona: Por que a dificuldade de propor políticas para este segmento da população? Por que este sujeito é pensado somente na Educação? A Autora nos aponta que os Mitos e o desconhecimento sobre a temática além das barreiras atitudinais é um importante entrave para essas políticas públicas. Mas podemos ainda associar a falta de participação nesses espaços de disputas de recursos e prioridades de políticas públicas.

Sabemos que a legislação referente aos direitos das pessoas com altas habilidades/superdotadas são escassas e as políticas públicas na sua maioria, estão sempre vinculadas/ /pensadas às políticas para pessoas com deficiências. E isso se reflete nas dificuldades de acessar as políticas como podemos constatar no caso dos Conselhos de direitos que estão sempre ligados ao nome, mas na realidade estão completamente desconectados, o que interfere significativamente na efetivação das políticas públicas para as pessoas com Altas Habilidades/superdotação.

Podemos constatar que no Rio Grande do Sul, dos 497 municípios, apenas 80 Municípios possuem Conselho dos Direitos das Pessoas com deficiência e destes apenas 63 são atuantes. Destes 12 incluem no nome do Conselho Pessoas com Altas Habilidades/superdotação e somente um tem ações na área das altas habilidades, por apresentar em sua composição uma associação de pessoas e para pessoas com altas habilidades. Constatamos ainda, que quatro municípios apresentam a lei de criação do Conselho voltado para pessoas com altas habilidades, contudo estão inativos e um município tem como proposta de lei em tramitação na Câmara de Vereadores.

Foi possível verificar nessa análise que apenas 12,67% dos municípios do estado do




Rio Grande do Sul, apresentam Conselho de direitos das Pessoas com deficiências e destes, apenas 19,04%, incluem em seu nome Pessoas com Altas Habilidades/superdotação. Averiguamos ainda que apesar da vontade e a necessidade de ampliar a atuação dos Conselhos, vários limites estão presentes, como a dificuldade para a nomeação de seus membros, dificuldade de participação nas plenárias e em outras atividades do Conselho e principalmente a desinformação quanto à temática Altas Habilidades/superdotação. Portanto foi possível observar que a grande maioria das leis de criação de conselhos define como público alvo de direitos, apenas as pessoas com deficiência e nem sequer abordam o conceito das Pessoas com altas habilidades, e as poucas que referem essa área em seu nome, não propõe políticas específicas para essa população, priorizando as políticas para as pessoas com deficiências. Isso vem confirmar a realidade das pessoas com altas habilidades que permanecem na invisibilidade, provavelmente por falta de conhecimento sobre a temática por grande parte da sociedade ou por entenderem que não necessitam de apoio se comparadas às pessoas com deficiência, ou mesmo pela pouca participação das pessoas com altas habilidades/superdotação nos espaços de debates, como os Conselhos, na busca de seus direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o presente estudo teve grande importância como estratégia de sensibilização dos diversos Conselhos Municipais que participaram em alguma medida, respondendo aos questionamentos, pois assim tiveram a oportunidade de refletir sobre a sua realidade buscando o entendimento necessário para a proposição e desenvolvimento de Políticas Públicas para as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, como forma de garantir os seus direitos.

Avaliamos o papel dos conselheiros de grande relevância na construção e desenvolvimento de ações que possam provocar esse debate e como resultado desse estudo e proposta de continuidade, foi sugerido ao COEPEDE um encontro para novembro entre o Conselho Estadual e os Conselhos Municipais com o propósito de debater a respeito das realidades e dificuldades enfrentadas, experiências positivas e as estratégias que poderão ser adotadas para novos avanços, o que foi aprovado em plenária. O objetivo deste encontro é também desmistificar as crenças e conceitos enraizados e dessa forma ampliar esse debate nos conselhos para que possam cumprir com seu papel e buscar novas alternativas de recursos



para que a realidade dessas pessoas possa se modificar através de novas políticas públicas.

A partir desse estudo foi possível verificar que é necessário conhecer a realidade das diferentes regiões do Estado relativo aos Conselhos de Direitos voltados para as pessoas com altas habilidades para se propor políticas públicas nessa área e que apesar do entendimento de que os conselhos possibilitam espaço de debates e articulações entre sociedade e agentes públicos para a construção e desenvolvimento de ações efetivas para o acesso a essas políticas públicas, podemos constatar que essa não é a realidade do estado, quando a temática é pessoas com altas habilidades/superdotação.


Ao concluir consideramos que esse estudo nos trouxe reflexões significativas a respeito da temática das Altas Habilidades/Superdotação a partir de novas oportunidades de aprofundar e avançar nesse debate em outros espaços para além das políticas já existentes.

REFERÊNCIAS

RIO GRANDE DO SUL, **Lei 13.620/2011 DE 28 DE ABRIL DE 2011** Disponível em: <http://www.coepede.rs.gov.br/lista/516/lei-de-criacao> Acesso em: 16 ago. 2018.

RODRIGUES, L. G. **O papel dos conselhos de direitos na construção das políticas infantojuvenis**. ConteudoJuridico, Brasilia-DF: 13 ago. 2014. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br> Acesso em: 06 ago. 2018.

VIEIRA, N. J. W. Políticas públicas educacionais no Rio Grande do Sul: indicadores para discussão e análise na área das Altas Habilidades/Superdotação **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 23, n. 37, p. 273- 286, maio/ago. 2010 Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> Acesso em: 06/08/2018.



REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS E PROFESSORES A RESPEITO DE CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Bárbara Amaral Martins (UFMS/CPAN)¹

INTRODUÇÃO

Muitos estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) permanecem “invisíveis” nos contextos escolares, sem que as medidas educacionais necessárias ao máximo desenvolvimento de seus potenciais sejam disponibilizadas. Vale ressaltar que tais medidas estão asseguradas pela legislação nacional (BRASIL, 2017).

Parte dessa situação é decorrente do desconhecimento da sociedade acerca do fenômeno AH/SD, o qual dá margem à propagação de mitos e estereótipos que dificultam a identificação e a atenção adequada às necessidades dos estudantes com AH/SD.

Para o senso comum, a pessoa com AH/SD apresenta um elevado Quociente de Inteligência (QI), de modo a superar a população geral em quaisquer áreas acadêmicas, o que significa rejeitar as AH/SD nas áreas em que a inteligência verbal ou lógica não se faz nitidamente presente. Além disso, compreende-se que os indivíduos com AH/SD são autossuficientes e oferecer-lhes atendimento especializado é elitismo (PÉREZ, 2003; WINNER, 1998). Essas concepções equivocadas representam obstáculos à inclusão escolar e social daqueles que apresentam habilidades superiores e não podem ser disseminadas entre os educadores, pois estes devem fundamentar suas práticas em conhecimentos científicos. Dessa maneira, é importante investigar as representações sociais dos profissionais da educação acerca desse alunado.

OBJETIVO

Analisar as representações sociais de estudantes de Pedagogia e professores em atuação sobre estudantes com indicadores de altas habilidades/superdotação.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília. Docente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal. Email: barbara.martins@ufms.br



MÉTODO

Este estudo foi desenvolvido em uma cidade do interior do estado do Mato Grosso do Sul, tendo como participantes, nove professores da rede de ensino municipal, graduados em Pedagogia e, 14 estudantes do quarto semestre do curso de Pedagogia de uma universidade pública.

Oferecemos duas formações sobre AH/SD durante o segundo semestre de 2016, uma delas em caráter de formação continuada, destinada a professores atuantes e outras, na modalidade de formação inicial, de modo a constituir dois grupos: o grupo de professores e o grupo de estudantes. Anteriormente ao início dos cursos, todos os participantes foram convidados a colaborar com a pesquisa e ao expressarem o aceite, foram solicitados a desenhar uma criança com indicadores de AH/SD e a apresentar uma breve produção escrita, descrevendo as características da criança retratada. Essa tarefa foi realizada em trios ou duplas, de maneira a resultar em oito produções, sendo três do grupo de professores e cinco, do grupo de estudantes. Neste artigo, analisaremos qualitativamente, apenas as produções escritas.

Os participantes concordaram com a divulgação das ilustrações para fins científicos e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias.


RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados dos grupos de estudantes e professores serão apresentados separadamente para favorecer a comparação entre eles.

Descrição das representações dos estudantes de Pedagogia:

Marcos tem oito anos e está no terceiro ano do Ensino Fundamental. Aprendeu a ler sozinho aos cinco anos por meio dos livros de seus irmãos mais velhos, e atualmente, destaca-se em matemática, sendo o primeiro da turma a responder às perguntas da professora e a resolver os cálculos.

Maria tem sete anos de idade e está no segundo ano do Ensino Fundamental. Ela sabe ler, escrever, interpretar textos e calcular. Adora livros sobre ciências e passa horas na biblioteca. Alguns professores não a compreendem por causa do nível de suas perguntas, mais avançadas que as dos colegas e, às vezes, entendidas como desafiadoras.



Saymon tem nove anos e está no terceiro ano do Ensino Fundamental. Sua matéria favorita é geografia e aprendeu sozinho o nome de todos os países do planeta e suas capitais.

Darwinson tem 12 anos de idade e cursa o primeiro ano do Ensino Médio. Ele tem grande facilidade em matemática, mas a área a que dedica seu interesse é a astronomia. Na escola, se sobressai pela inteligência e por suas perguntas, que vão além do conteúdo abordado. Não tem muitos amigos e usa roupas formais com cores claras.


Enzo tem 10 anos e está no quarto ano do Ensino Fundamental. Gosta de jogos e mídias digitais, quebra-cabeças e dominó. Ele se destaca em todas as disciplinas, embora matemática seja a preferida. Não tem muitos amigos, pois é visto como “o sabe tudo”, por isso, passa a maior parte de seu tempo no computador. Tem preguiça de fazer as tarefas de casa.

Das cinco representações apresentadas, observa-se que quatro se referem a estudantes do gênero masculino e todas concentram as AH/SD em áreas acadêmicas (matemática, leitura, ciências, geografia, astronomia). Nota-se a imagem do aluno com AH/SD como o melhor da turma, algumas vezes referido como alguém que tem poucos amigos, o que condiz com o estereótipo de AH/SD.

O estereótipo de aluno superdotado traz como referência um menino franzino, preferencialmente que use óculos, de classe média, muito interessado em leitura e com problemas de ajustamento social, porém, essa imagem, além de não corresponder à realidade, prejudica o reconhecimento e a valorização das habilidades de meninas, alunos pertencentes a famílias de baixas renda e muitos outros que não se encaixam nessa visão estereotipada (MARTINS; CHACON, 2013, p. 60).

Com relação às habilidades manifestas por meninas, Chacon, Pedro e Koga (2014) relatam que a indicação de meninos para programas de atendimento educacional especializado é consideravelmente superior a daquelas. Esse fato pode ser compreendido como um reflexo da desigualdade de gênero que, historicamente, tem favorecido os pertencentes ao gênero masculino. Nesse sentido, Ogeda, Pedro e Chacon (2017) alertam para a escassez de pesquisas a respeito da temática “gênero” no contexto das AH/SD.

É equivocado acreditar que o estudante com AH/SD é alguém que se sobressai em todas as áreas, pois embora a superdotação global exista, é maior a probabilidade de que esteja concentrada em determinada área. Nesse caso, o estudante irá demonstrar um desempenho mediano nos demais campos de conhecimento, podendo inclusive, apresentar dificuldades de aprendizagem (VIANA, 2011).



Destaca-se a presença das características gosto e aquisição precoce da leitura, gosto por jogos de raciocínio-lógico e atitude de questionamento a partir da realização de muitas perguntas, as quais podem ser vistas como desafiadoras. Essas características são frequentemente apresentadas por estudantes com indicadores de AH/SD (MARTINS; CHACON, 2013; 2016).

Cumprir notar, ainda, a possibilidade de aceleração expressa pela representação de um estudante de 12 anos que cursava o Ensino Médio.

Descrição das representações dos professores:

Pérola tem sete anos de idade e está no primeiro ano do Ensino Fundamental. É participativa e está à frente dos colegas em relação às atividades propostas. Comunica-se bem e adora ler. Fica impaciente com os colegas que não possuem a mesma facilidade que ela.

Alice tem oito anos e frequenta o segundo ano do Ensino Fundamental. Às vezes, parece desatenta e não gosta de ficar sentada por muito tempo, mas quando solicitada, desenvolve as atividades com precisão. É curiosa e comunicativa, sabendo se expor com clareza e coerência. Interage positivamente com os colegas e lidera as atividades em grupo. É vaidosa, usa roupas alegres, gosta de plantas, animais e sorvete de cupuaçu.

David tem cinco anos de idade e está no último ano pré-escolar (Educação Infantil). Destaca-se entre seus colegas devido a sua linguagem oral, que é extremamente formal e correta, além de sua ótima compreensão sobre fatos.

Diferentemente dos estudantes de Pedagogia, as representações dos professores não privilegiaram o gênero masculino, talvez pelo vasto contato com crianças proporcionado pela experiência docente. É sabido que meninas apresentam os melhores índices de desempenho escolar (SENKEVICS, 2015) e a relação estabelecida entre AH/SD e rendimento acadêmico pode justificar a prevalência do gênero feminino. Os professores também não fizeram menção à inabilidade social ou aparência estereotipada.

Tal como no grupo dos estudantes, enfatizam-se as habilidades relacionadas às inteligências mais psicométricas, agora com destaque para a habilidade verbal.


Entre as características de AH/SD apontadas na literatura, foram mencionados: liderança, curiosidade, alto nível de energia, facilidade de expressão, amplo vocabulário, gosto e nível elevado de leitura (MARTINS; CHACON, 2013; 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas produções escritas de estudantes do quarto semestre do curso de Pedagogia e de professores da rede pública de ensino acerca das características de alunos com AH/SD, verifica-se que ambos os grupos possuem algum conhecimento sobre AH/SD, em especial os professores, mas também carregam imagens estereotipadas a respeito desse alunado, relacionando-o ao perfil de bom aluno, ou seja, aquele que realiza todas as atividades, apresenta boas notas e destaca-se positivamente no grupo. Embora existam estudantes com AH/SD que se encaixem nesse perfil, aqueles que possuem habilidades artísticas, esportivas ou produtivo-criativas podem apresentar um desempenho acadêmico médio ou até mesmo baixo em algumas áreas, do mesmo modo em que as AH/SD podem coexistir com deficiências, dificuldades de aprendizagem ou problemas comportamentais. Essa representação limitante dos estudantes com AH/SD prejudica a identificação e o oferecimento de atenção educacional adequada. Dessa maneira, evidencia-se a necessidade de formação docente nas modalidades inicial e continuada.

REFERÊNCIAS


- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**: Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- CHACON, M. C. M.; PEDRO, K. M.; KOGA, F. O. Programme de formation au Brésil pour des élèves intellectuellement précoces ou à haut potentiel (PAPAHS). **La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation**. Paris, n. 66, p. 1-18, 2014.
- MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. **Manual de orientação para professores: identificação de alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação**. Marília, 2013. Disponível em: <http://cpan.sites.ufms.br/files/2015/06/MANUAL-PDF1.pdf>. Acesso em: 08 de agosto de 2018.
- MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Checklist de identificação de precocidade e indicadores de altas habilidades/superdotação. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 7, 2016. São Carlos. **Anais...** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2016, p. 1-16.
- OGEDA, C. M. M.; PEDRO, K. M.; CHACON, M. C. M. Gênero e Superdotação: um olhar para a representação feminina. **Revista Educação e Linguagens**, v. 6, n. 10, p. 217-231, 2017.
- PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, n. 22, p. 45-59, 2003.



SENKEVICS, A. S. Gênero, família e escola: socialização familiar e escolarização de meninas e meninos de camadas populares de São Paulo. 2015. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2015.

VIANA, T. V. O saber intenso, criativo e voraz: pessoas com altas habilidades/superdotação. In: MAGALHÃES, R. C. B. P. **Educação inclusiva e escolarização**: política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011, p. 157-179.

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



A SUBJETIVIDADE DE PROFESSORES NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Patrícia Melo do Monte (UESPI/UNIFSA)¹

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa (UFPI)²

INTRODUÇÃO

Os processos educativos possuem caráter complexo, envolvendo a articulação de processos biológicos, subjetivos, cognitivos, sociais, culturais, morais, políticos, pedagógicos e econômicos. A essas diferentes dimensões a escola atribui um valor e, baseada nele, define parâmetros, organiza o currículo, define sua missão e seus mecanismos de controle e opera na realidade. Historicamente, a escola tem desconsiderado os processos subjetivos que nela ocorrem e procura definir estratégias que legitimam e favorecem um padrão escolhido (MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

O subjetivo, na concepção adotada neste estudo, não deve ser reduzido a elementos ou entidades dadas e, ao mesmo tempo, não deve ser considerado sob uma visão holística como identificação integradora do todo. O subjetivo é um sistema que não corresponde à totalidade da subjetividade da pessoa nem de espaço social particular. Enquanto configuração atual de processos, o subjetivo se organiza no curso da ação e no curso da história de vida das pessoas e de seus espaços sociais, alimentando-se das múltiplas produções simbólico-emocionais resultantes de diferentes experiências dessas pessoas em tempos e contextos diferentes da vida individual e social (GONZÁLEZ REY, 2015, p.15).

Desse modo, entendemos a produção subjetiva como a expressão do vivido, integrando o histórico e o atual do indivíduo, organizada a partir de sua história de vida e de diferentes contextos sociais, sendo sensível a múltiplos desdobramentos no curso da ação do indivíduo. E como compreender a subjetividade em uma perspectiva reyniana? Os conceitos da teoria adotada nesse estudo, desenvolvidos com a finalidade de gerar a visibilidade dos processos e formas de organização da subjetividade, são: sentidos subjetivos, configurações

¹ Docente do Curso de Psicologia da Universidade Estadual do Piauí e do Centro Universitário Santo Agostinho. Psicóloga. Doutora em Educação (UFPI). E-mail: patriciamelo2000@gmail.com

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Doutorado em Psicologia (UnB). Pós-doutorado em Educação Especial (UFSCar) e-mail: avfortes@gmail.com



subjetivas, sujeito, subjetividade social e subjetividade social".


Sob a classificação de não deficientes e deficientes, indivíduos ganham dentro da escola um *status* social que está relacionado ao seu desempenho em atividades socialmente valorizadas por determinado grupo. Indivíduos que apresentam deficiências ou que apresentam altas habilidades/superdotação destoam da regularidade instituída pela escola e, historicamente, têm sido alvos de práticas educacionais segregativas.

Embora se reconheçam significativos movimentos e avanços rumo à construção de escolas inclusivas, os dispositivos legais ainda não alcançam a complexidade da realidade do sistema educacional brasileiro. Há muitas fragilidades na política de inclusão escolar, como a inexistência de indicadores seguros sobre a quantificação da população que demanda atendimento em Educação Especial (PÉREZ, FREITAS, 2014); a simplificação dos serviços de apoio, oferecendo nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) “serviço tamanho único” (MENDES, CIA, TANNÚS-VALADÃO, 2015, p.34); dentre outros aspectos. Tratando da área das AH/SD, de forma específica, as dificuldades se avolumam. Na implementação das políticas públicas educacionais, de forma recorrente, a ênfase recai sobre as deficiências, ratificando a invisibilidade dos alunos com AH/SD e os processos de exclusão que eles vivenciam (PÉREZ, 2004; PÉREZ; FREITAS, 2014).

Estudos organizados pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), com 596 professores de SRM de 37 municípios brasileiros, confirmam essa realidade: "na maioria dos municípios, o número de estudantes com AH/SD registrados é baixo ou inexistente, e, em geral, eles não têm frequentado nenhum tipo de apoio, segundo relatos dos gestores e professores" (MENDES, CIA, TANNÚS-VALADÃO, 2015, p. 507). O que explica a desatenção da sociedade em geral em relação a esses alunos? Pérez e Freitas (2014) denunciam que há um preconceito velado em relação aos estudantes com AH/SD e a seu atendimento diferenciado, que, em tese, seria um privilégio em relação ao oferecido na sala de aula comum. Ferrer (2004) defende que o atendimento à pessoa superdotada seja pautado no respeito à dignidade do ser humano e no direito ao seu desenvolvimento.

OBJETIVOS

O objetivo geral deste estudo foi investigar os processos subjetivos expressos no trabalho pedagógico com alunos com AH/SD e, os objetivos específicos, caracterizar a escola em seus aspectos favorecedores da inclusão escolar do aluno com AH/SD; e caracterizar o




trabalho pedagógico desenvolvido por professores junto a alunos com AH/SD.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida no contexto de uma escola regular, da rede privada, na cidade de Teresina – PI, a partir de produções coletivas e individuais de professores que atuam junto a alunos com AH/SD. A escola, há uma década, destaca-se entre as dez melhores escolas do país, a partir dos indicadores de desempenho do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Durante a pesquisa, utilizamos instrumentos orais e escritos, como sistemas conversacionais, composições, completamento de frases, dentre outros. A fundamentação teórica se dá a partir da Teoria da Subjetividade, desenvolvida por González Rey. Essa investigação apoia-se na Epistemologia Qualitativa e no método construtivo-interpretativo. Nesse método, a teoria é considerada um processo vivo, que está em constante desenvolvimento, e sua construção exige que o pesquisador ocupe um lugar de sujeito de reflexão, portanto, autor. Seu trabalho deve pautar-se, portanto, em três princípios basilares: o reconhecimento da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento; o conhecimento sobre a subjetividade como uma produção construtivo-interpretativa; e a compreensão da pesquisa como processo de comunicação dialógica (GONZÁLEZ REY, 2005, 2011, 2017). Para González Rey (2017) todo o curso da pesquisa pode ser considerado processo de construção da informação, pois a informação que vai sendo relevante para o problema estudado não aparece diretamente da resposta dos participantes, nem de sua fala explícita, mas nas hipóteses que vão ganhando força, organizadas pelos indicadores que o pesquisador constrói fundamentado nas expressões dos participantes nos mais diversos momentos e contextos da pesquisa. Com a articulação dos indicadores, surgem as hipóteses, as quais não se constituem *a priori*, e tampouco devem ser levadas à experimentação; mas são consideradas vias nas quais o modelo teórico vai ganhando capacidade explicativa. O autor denominou essa forma de trabalhar a informação de lógica configuracional, por se apresentar em um jogo contínuo de indicadores em relação.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

As construções teóricas foram organizadas em dois eixos temáticos: "Aspectos constitutivos favorecedores da inclusão escolar do aluno com AH/SD" e "Os processos subjetivos configurados na ação pedagógica de uma professora junto a alunos com AH/SD".



Em relação ao primeiro eixo temático, evidenciamos indícios na escola de uma cultura do desempenho, marcada pelas exigências de alta performance e competição, que coexiste com uma educação humanista, em que são ressaltados os valores de coletividade, solidariedade, acolhimento e respeito às diferenças, bem como estímulo à criatividade e aperfeiçoamento pessoal. O modelo de docência adotado pela escola prioriza o trabalho coletivo e se fundamenta nas necessidades surgidas no contexto escolar. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) atualmente é desenvolvido numa perspectiva pedagógica, havendo organicidade e corresponsabilização nas ações desenvolvidas pelos professores da sala comum e do AEE na elaboração de alternativas didáticas direcionadas aos alunos PAEE. Acerca dos atendimentos, os alunos

são atendidos individualmente ou em pequenos grupos e são consideradas suas particularidades no atendimento. O planejamento, a metodologia do atendimento e os materiais utilizados, tudo é feito de forma coletiva pela equipe de AEE e os professores de sala comum. Hoje os professores não tomam conhecimento do que é feito. Eles participam de todo o processo. Não somente os professores, mas a coordenação também. (Entrevista com professora do AEE – Ensino Fundamental).

O segundo eixo temático foi elaborado a partir do estudo de um caso específico, a professora Lia. Diante dos desafios, assume um lugar de protagonista e busca realizar uma prática pedagógica visando os objetivos educacionais, a partir de uma atitude dialógica e de envolvimento afetivo com os alunos. O trabalho está no centro de suas expressões afetivas e demonstra satisfação em conectar suas experiências profissionais às pessoais.


A escola onde trabalho é um lugar que me faz bem. É um lugar em que me entrego por inteira e que me possibilita esquecer qualquer tipo de problema. Isso ocorre porque me sinto acolhida pelos alunos e colegas. A escola é o lugar em que ponho em prática os meus conhecimentos adquiridos durante a minha vida acadêmica e familiar[...] (Composição: A escola em que trabalho)

A professora revela disposição e interesse em debater com o aluno com AH/SD temas de áreas diversas. Conecta-se ao pensamento do aluno e demonstra desenvolver uma relação positiva com o conhecimento e a dúvida dele.

Pesquisadora: Você considera que o aluno superdotado escapa ao controle e domínio do professor?

Lia: Mas isso é importante, porque, na verdade, quando a gente se programa para a sala de aula, isso não quer dizer que eu estou fechando, delimitando o funcionamento da minha aula. Está programada para ser assim, mas sempre vai ter algum aluno que poderá trazer evidências, questionamentos, opiniões que vão contribuir, e é isso que eu espero mesmo. Essa evidência que ele trouxe, eu já levo para outra sala, porque pode ser uma contribuição. Então ele favorece, não é que ele vai atrapalhar o meu trabalho, eu acho que ele vai contribuir com esse plano profissional, no sentido de agregar, trazer novos conhecimentos para os alunos e para mim. (entrevista)

A professora cria situações para que os alunos se aproximem, desenvolvam habilidades de partilha, exposição do pensamento e debate. Percebe os alunos com AH/SD




como facilitadores do trabalho pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As principais contribuições desta pesquisa estão relacionadas a compreender a ação pedagógica além das estratégias instrumentais e procedimentais, bem como superar a concepção de linearidade que a envolve, dirigindo um olhar para o professor como indivíduo que, em sua ação profissional, integra processos históricos, culturais e emocionais, os quais implicam na constituição complexa de sua subjetividade. Compreender a prática pedagógica nesta perspectiva remete a uma valorização dos aspectos sociais e emocionais que se realizam na escola. A pesquisa nos possibilitou ainda perceber o caráter complexo da ação docente, que se fundamenta em saberes, instrumentos e, de forma muito importante, fundamenta-se em processos subjetivos.

REFERÊNCIAS

- FERRER, R. M. O Acesso aos níveis mais elevados de ensino como garantia constitucional do aluno portador de altas habilidades. **Revista Eletrônica da UNESC**, Cacoal, v. 2, p. 1-12, 2004.
- MENDES, E.G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. In: MENDES, E.G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. **Inclusão Escolar em foco: Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2015. v. 4
- MITJÁNS MARTÍNEZ, M.; GONZÁLEZ REY, F. **Subjetividade: Teoria, Epistemologia e Método**. Campinas: Alínea, 2017.
- PÉREZ, S. G. P. B. Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. **Dissertação** (Mestrado) – Fac. de Educação, Porto Alegre, 2004.
- PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as Altas Habilidades/ Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, set./dez. 2014



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

Sandreliza Pereira Mota (SEMED/São Luís-MA)¹


INTRODUÇÃO

Iniciamos ressaltando dois grandes desafios na área de altas habilidades/superdotação, o primeiro que é identificar os sujeitos com essas características, e o segundo que é atendê-los conforme as suas demandas específicas. Esclarecemos que termo que usamos para nos direcionar ao estudante com potencial elevado na rede municipal de ensino de São Luís é altas habilidades/ superdotação por se tratar de uma recomendação oficial do MEC, através da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento este que norteia os Sistemas de Ensino, e estabelece a implementação da Educação Inclusiva no Brasil, definindo como público alvo: os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

Ressalta-se, ainda que a escolha dessa nomenclatura resultou das contribuições de especialistas, composto pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 05 de junho de 2007.

Bem, na nossa realidade, esses desafios iniciaram no final do ano de 2014 com a elaboração do projeto de implantação e escolha do referencial teórico que sustentasse o processo de identificação desse público- alvo da educação especial, que baseia-se nos modelos subsidiados pelas Teorias das Inteligências Múltiplas proposta por (GARDNER,1995), norteando nossa concepção de inteligência e a de superdotação subsidiada pelo conceito dado por Renzulli (1986), afirmando que esse comportamento se confirma com uma interação entre três características: habilidades acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. “As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e que os aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano”. (RENZULLI, 1986, p.11/12). E a luz dessas teorias foi realizado a escolha de múltiplos instrumentos de identificação que possibilitasse posteriormente o atendimento desses estudantes com indicativos de altas

¹sandrelizamota@gmail.com



habilidades/superdotação.


É importante ressaltar que o Atendimento Educacional Especializado, na nossa rede de ensino para os estudantes público – alvo da Educação Especial se dava unicamente nos espaços de salas de recursos multifuncionais e a demanda dos estudantes com deficiências e transtornos globais de desenvolvimento era prevalente , e ainda não haviam professores capacitados nesta área do conhecimento para atender os estudantes identificados com Altas habilidades/ superdotação.

Entretanto, esses estudantes já identificados precisavam ser atendidos para a estimulação e desenvolvimento dos seus potenciais, com o intuito de melhor atender essa clientela, a Secretaria Municipal de Educação através da Superintendência da Área de Educação Especial- SAEE, proporcionou a implementação do programa de atendimento por meio da aquisição de um espaço físico específico, organizado com salas que ganharam configurações de um espaço de atendimento que pudesse contribuir para o desenvolvimento de atividades planejadas à partir das necessidades educacionais específicas de todos os estudantes indicados para o atendimento.

Desta forma, foi permitido a formação de grupos de enriquecimento (RENZULLI, 2014) em horários variados, o que possibilitou a integração e a convivência saudável entre diversos estudantes de áreas de interesses diversificadas , pois entende-se que esses estudantes necessitam de encontros entre pares para convivência entre si, trocas de experiências, construção de identidade construção do sentimento de pertencimento de um grupo, e que suas características e habilidades fazem parte de um contexto social (PEREIRA; GUIMARÃES, 2014).Esse espaço recebeu o nome de **Núcleo de Enriquecimento para Estudantes com Características de Altas Habilidades/Superdotação -NEECAH/S**, estando respaldado pelas Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado – Resolução N° 04 de 02 de outubro de 2009.

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

Art. 7º Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos



voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes. (BRASIL,2009,p.02).

O atendimento deste núcleo está centrado nas atividades suplementares com propostas de atendimento pedagógico, realizado com grupos de estudantes com os mesmos interesses, por meio do oferecimento de uma diversidade de estratégias de ensino como o enriquecimento, a complementação, modificação e adequação curricular e o desenvolvimento de projetos.


Evidencia-se que adotamos o Modelo Triádico de Enriquecimento, desenvolvido pelo pesquisador e professor norte americano do Centro Nacional de Pesquisa sobre o Superdotado e Talentoso da Universidade de Connecticut, nos Estados Unidos, Joseph S Renzulli e sugerido pelo Ministério da Educação- MEC. Sua proposta utiliza a metodologia de realização de três níveis de atividades a saber: as atividade do tipo I (experiências e atividades exploratórias ou introdutórias), as do tipo II (treinos e estudos avançados) e as do tipo III (resolução de problemas da vida real),optamos também em usar a atividade tipo IV(socializados na comunidade) sugerido por (FREITAS ; PÉREZ ,2010).

Contudo, o objetivo do NEECAH/S é desenvolver metodologias e estratégias pedagógicas necessárias, com vistas à identificação de interesses e confirmação de potencialidades do estudante com características de altas habilidades/superdotação, oferecendo-lhe condições favoráveis ao seu pleno desenvolvimento. Para tanto, o núcleo está estruturado em quatro setores sendo estes: Atendimento ao estudante; Apoio pedagógico ao professor; Orientação à família e Setor de Parcerias e Projetos

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

METODOLOGIA

Entende-se que a identificação do potencial superior, não necessita de um laudo ou diagnóstico clínico para o encaminhamento ao atendimento educacional especializado, mas a



análise à partir da utilização de diversos instrumentos. Utilizando-se várias formas de identificação baseados nas sugestões de Virgolim (2007) com base nas propostas de Renzulli(2014).

Os instrumentos que serviram como orientação para a identificação são: a nomeação por professores; indicadores de criatividades; Nomeação por Colegas; Auto Nomeação; Nomeação Especial e Avaliação de Produtos.

Iniciamos as primeiras identificações dos estudantes, no segundo semestre do ano de 2014, utilizando como instrumento de indicação a nomeação por Professores- Lista de Indicadores altas habilidades/superdotação- LIVIAHSD- (PEREZ;FREITAS , 2010), em três escolas da rede pública Municipal de São Luís nas turmas das séries iniciais como experiência piloto que mais tarde seria expandido para outras unidades escolares. Neste processo foram identificados 26 estudantes com características de altas habilidades/superdotação.

Anteriormente foram realizadas capacitações para professores para que os mesmos tivessem conhecimento acerca das características de altas habilidades/ superdotação e pudessem ter condições para realizar o preenchimento do instrumento. Após a identificação dos estudantes , foi realizado o levantamento de dados escolares para análise do desempenho escolar (histórico, boletins, relatórios escolares, produções e provas); entrevistas com o estudante, pais/responsáveis e professores; observação da intensidade ,frequência e da consistência em que ocorre os comportamentos da superdotação (PEREZ;FREITAS,2010).

Em seguida inscreve-se esses estudantes no programa de atendimento com autorização dos pais ou responsáveis e começa outras etapas que são: apresentação aos estudantes o Modelo Triádico de Enriquecimento; Conhecer os interesses, estilo de aprendizagem e habilidades de cada um, aplicando mapas de interesses utilizando como roteiro 10 lições (BURNS,2014); Portfólio do Talento Total (PEREZ;FREITAS,2010);Realização do plano de atendimento educacional especializado acompanhado do plano individual de ensino elaborada pela professora (DELOU,2014);Firmamento de parcerias (pais/ responsáveis, comunidade, universidades, institutos federais de educação, ciência e tecnologia, esporte e outros);A Formação de banco de interesses e de possíveis facilitadores; Elaboração de um cronograma de funcionamento dos grupos e por fim, o funcionamento dos grupos de enriquecimento de acordo com a área de



interesse dos estudantes foram passos importantes para a realização deste trabalho.

Neste percurso de identificação participamos também de uma pesquisa com objetivo de desenvolver uma bateria de testes de inteligência, coordenada pela Dra. Solange Muglia Wechsler da PUC-Campinas, no sentido de nos auxiliar na compreensão da identificação do potencial intelectual e criativo infantil.

RESULTADO


O resultado dessa trajetória tem sido satisfatório, uma vez que foi possível identificar e ofertar um atendimento educacional aos estudantes com potencial superior matriculados nas escolas da rede pública municipal de São Luís, assim possibilitando ações que otimizem plenamente esses potenciais.

Desde o ano de 2014 até o segundo semestre de 2018 este serviço foi ampliado para 25 escolas, totalizando 150 alunos identificados e temos como propósito aumentar o máximo esse número, pois nos esforçaremos para contemplar todas as escolas das séries iniciais da rede de ensino com o objetivo de evidenciar essas potencialidades, oportunizando-lhes condições de um ambiente de experiências de aprendizagens enriquecedoras que estimulem o seu desenvolvimento e favoreçam a realização do seu potencial.

Neste período, foram realizados projetos individuais e/ou dos grupos de enriquecimento: Artes, Criar e Recriar (desenho, Música, Cinema, Teatro e Fotografia) para estudantes com interesses Artísticos; Tecnologia criativa: programação e robótica para aqueles da área lógico-matemático; Transformando o “A” em tagarelar, tecendo ideias e escrevendo histórias para os da área de verbal-linguística; Clubinho de xadrez e Iniciação Científica.

Embora em meio às dificuldades, ainda foi possível, trabalhar de forma colaborativa com o professor da classe comum, subsidiando o docente com estratégias pedagógicas que favorecessem o desenvolvimento do estudante na sua forma de sua interagir com o grupo, tornando atrativa e desafiante sua permanência na escola.

É importante dizer que no ano de 2017, utilizamos o instrumento “Lista base de indicadores de superdotação - parâmetros para observação de alunos em sala de aula”, que foi elaborada pela professora Cristina Maria Carvalho Delou (2014), Psicóloga, Doutora em Educação e importante pesquisadora brasileira sobre a temática das altas habilidades/superdotação com a possibilidade de verificar o instrumento mais adequado para



a nossa realidade.

Fazemos ainda, ações de orientação às famílias para o seu envolvimento e participação no processo educacional de seus filhos; informações à comunidade escolar à luz dos dispositivos legais e esclarecimentos das normas educacionais vigentes, através de palestras cursos e oficinas se configuraram com uma ação pontual deste núcleo como forma de assegurar os direitos desses estudantes no contexto inclusivo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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


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

REFERÊNCIAS

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

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

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



_____. **“Plano de Atendimento Educacional Especializado Acompanhado do Plano Individual”**. Altas Habilidades / Superdotação, Inteligência e Criatividade: Uma Visão Multidisciplinar/ Angela M Rodrigues Virgolim; Elisabete CastelonKonkiewitz(orgs.). Campinas, SP: Papyrus, 2014.

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

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

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

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

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

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

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



ACOMPANHAMENTO EDUCACIONAL DO(A) ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

**Cynthia Garcia Oliveira¹
Elizandra Simões Barroso²
Veridiana Vicentini Teixeira Maior³**

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo compartilhar a experiência na atuação das autoras como técnicas do CEAM/AHS de Campo Grande / MS, as quais relatam nesse estudo a importância da utilização da ficha: “Conhecendo o Estudante com Altas Habilidades / Superdotação – orientação aos professores” (ANEXO 1), no que se refere ao acompanhamento psicoeducacional realizado após a identificação dos(das) estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD), que tem por objetivos: otimizar a inclusão do(a) estudante no contexto escolar e oferecer um atendimento educacional que suplemente suas necessidades pautado nas características singulares de cada estudante identificado.

OBJETIVO

Analisar a prática de acompanhamento educacional para os estudantes com AH/SD a partir da utilização da ficha: “Conhecendo o Estudante com Altas Habilidades / Superdotação – orientação aos professores” (ANEXO 1);


METODOLOGIA

No decorrer da experiência vivenciada pelas autoras como técnicas do CEAM/AHS, responsáveis por: realizar a identificação, encaminhamento e acompanhamento psicoeducacional de estudantes com AH/SD, observou-se a necessidade de estruturar uma

¹Pedagoga do Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades / Superdotação (CEAM/AHS) vinculado à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul e à Coordenadoria de Educação Especial (COPEP/SUPED), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, cursando especialização em educação especial.

² Pedagoga do Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades / Superdotação (CEAM/AHS) vinculado à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul e à Coordenadoria de Educação Especial (COPEP/SUPED), especialização em Educação Especial e Psicopedagogia.

³ Psicóloga do Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades / Superdotação (CEAM/AHS) vinculado à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul e à Coordenadoria de Educação Especial (COPEP/SUPED), licenciatura em sociologia, especialista em Atendimento Educacional Especializado pela UFMS, cursando pedagogia.




ficha com o objetivo de conhecer as necessidades acadêmicas, sociais e emocionais de cada estudante, assim como seus estilos de aprendizagem, habilidades e interesses.

Com as informações obtidas no decorrer da avaliação realizada pela equipe técnica, pôde-se coletar dados sobre: áreas de interesses, estilos de aprendizagem e áreas de habilidades. A AH/SD é observada e identificada no decorrer da avaliação, pautada nos dados coletados a partir de uma análise qualitativa. Após a identificação das AH/SD, considerando as necessidades e singularidades de cada estudante, a ficha de acompanhamento (ANEXO 1) é preenchida e utilizada como ferramenta educacional no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes identificados com AH/ SD.

O CEAM/AHS utiliza o referencial das diretrizes do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2007) para subsidiar seus atendimentos aos estudantes com AH/SD, o qual é pautado no conceito dos Três Anéis, desenvolvido por Renzulli (1988, 2004) para explicar o fenômeno das Altas Habilidades/ Superdotação, e na “Teoria de Inteligências Múltiplas” desenvolvida por Gardner (1995). Esses autores são referências atuais para a construção de instrumentos e processos de avaliação e/ou observação das características e indicadores das AH/SD em educação, pois ambos trazem o conceito multidimensional, dinâmico, produtivo e criativo do potencial humano.

Para Renzulli (1988), a Superdotação é uma condição a ser desenvolvida, desde que haja interação apropriada entre: ambiente, pessoa e área do talento. O autor ressalta que a pesquisa que tem realizado sobre a concepção dos três anéis, a qual considera que a pessoa com Altas Habilidades/ Superdotação apresenta: Habilidade Acima da Média, Criatividade e Envolvimento com a Tarefa, traduz um entendimento de que: “[...] os comportamentos de superdotação são manifestações do desempenho humano que podem ser desenvolvidas em certas pessoas, em determinados momentos e sob determinadas circunstâncias”. (RENZULLI, 1988, p.20)

A definição apresentada por Joseph Renzulli (1988), propõe um conceito de AH/SD flexível; valoriza as características dos sujeitos; evoca a necessidade do apoio do contexto, para sua expressão; e, por fim, combate uma abordagem do tipo ter ou não ter superdotação. Com o intuito de contribuir para o professor conhecer mais sistematicamente os(as) estudantes com AH/SD, sugerimos a utilização da ficha (ANEXO 1), com intuito de facilitar o acompanhamento do(da) estudante e destacar os comportamentos nos quais o(a) mesmo(a) se destaca, seus interesses, estilos de aprendizagem, habilidades, além de acompanhar, com



maior proximidade, os aspectos sociais e emocionais de cada estudante identificado(a).

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Essa ficha poderá ser preenchida e revisada constantemente, sugere-se a cada seis meses, durante todo o acompanhamento do(da) estudante na vida escolar. Sua utilização servirá norteadora dos registros e de otimizações pedagógicas com intuito de promover o enriquecimento curricular do(da) estudante com AH/SD. Poderá também ser solicitado um momento com esse(essa) estudante, para que ele(ela) responda as perguntas verbalmente e o professor possa utilizar a ficha para contribuir com o desenvolvimento e aprendizado do estudante com AH/SD.


Para finalizar, o(a) estudante com AH/SD apresenta características próprias na sua interação com o mundo, representadas por uma forma peculiar de agir, questionar e organizar seus pensamentos e suas potencialidades, “[...] destacando-se sempre de uma maneira original e criativa com a que resolve um problema ou situação, seja acadêmica, prática ou social” (METTRAU, 1995, p.70).

A ficha de acompanhamento educacional (ANEXO 1) é um recurso para os professores utilizarem no desenvolvimento acadêmico e criativo dos(das) estudantes com AH/SD; contribui no fornecimento de informações sobre o perfil geral de aprendizagem desses(dessas) estudantes, podendo auxiliar o professor na construção de seu planejamento de aula, tanto no AEE, quanto no ensino regular, facilitando a inclusão do(da) estudante com AH/SD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer e registrar o estilo de aprendizagem, as formas de manifestação do conhecimento, interesses, projetos a desenvolver, área de criatividade e o estilo das AH/SD de cada estudante, são informações essenciais para que o professor utilize metodologias adequadas, desenvolvendo o planejamento individual desse(dessa) estudante, possibilitando um atendimento educacional especializado inclusivo.

É possível pensar em formas de enriquecimento que, partindo das necessidades educacionais especiais dos(das) estudantes com AH/SD, construam-se alternativas educacionais que poderão favorecer novas oportunidades de enriquecimento para todos os envolvidos no processo educacional (docentes, discentes, família e comunidade local). A partir da utilização desse instrumento as autoras puderam constatar que ele contribui com a



proximidade da equipe de avaliação com a escola e com o AEE que o(a) estudante frequenta, podendo servir como ferramenta pedagógica essencial para um enriquecimento curricular com base nas necessidades individuais de cada estudante com AH/SD.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Documento Orientador:** Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. Brasília/DF/MEC, 2006.

_____. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação:** volume 2: atividades de estimulação de alunos. Brasília/DF/MEC/SEESP, 2007.

_____. PLANO NACIONAL de Educação: proposta da sociedade brasileira. Brasília/DF/MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>> Acesso em: 25 jul. 2017 In: CUPERTINO, C. M. B. (Org.) **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos.** São Paulo: FDE, 2008.

FLEITH, Denise de Souza (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação.** Brasília/DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Volume 1: orientação a professores, 2007.

GARDNER, H.; KORNHABER, M. L.; WAKE, W. K. **Inteligência:** múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 1995.

METTRAU, M. B.; ALMEIDA, L. S. A educação da criança superdotada: a necessidade social de um atendimento diferenciado. **Revista Portuguesa de Educação.** Nº 1 e 2. P.5-13. 1995.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação.** Porto Alegre, ano 27, n. 1, jan./abr. 2004. pp. 75- 134



ANEXO 1- CONHECENDO O ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO – ORIENTAÇÕES AOS PROFESSORES

Nome do (a) estudante com AH/S:

Data de Nascimento:

Sexo:

Responsáveis:

Telefone:

Escola:

Ano:

Turma:

Turno:

Direção:

Coordenação:

Município:

Professor (a):

Disciplina do ensino regular e/ou do Atendimento Educacional Especializado:

Equipe Técnica do CEAM/AHS:

Área(s) observadas das Altas Habilidades/Superdotação do (a) estudante:

Áreas de interesses específicos:

Tópicos que o estudante gosta e/ou quer explorar:

Seus estilos de aprendizagem:

Projetos desenvolvidos e/ou a desenvolver:

Gostos e preferências por atividades acadêmicas que envolvam:

Atividades extracurriculares que o estudante realiza e/ou gostaria de realizar:

Aspectos sociais e emocionais:

Observações do Acompanhamento Psicoeducacional da equipe técnica do CEAM/AHS:



ENCONTROS ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA BÁSICA: PARCERIAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE EM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

Leomar Rodrigues de Avellar Baptista (UFF)

Cristina Maria Carvalho Delou (UFF)


Alice Akemi Yamasaki (UFF)

INTRODUÇÃO

O estudo sobre as Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) contribui para ampliar referências, direcionando e indicando possibilidades de atendimento e formação com qualidade, que possam corresponder às especificidades individuais de aprendizagem e às peculiaridades dos estudantes com AH/SD. A escola tem no cerne de seus objetivos garantir o acesso, a permanência e o direito de aprender de seus estudantes, assim como desenvolver aspectos físicos, cognitivos, biopsicossociais e culturais. Para garantir que a escola seja inclusiva e produza esse ambiente capaz de garantir e desenvolver tais aspectos de seus estudantes, é necessária uma transformação significativa de natureza atitudinal e estrutural.

Dentre o público alvo da Educação Especial, encontram-se aqueles com Altas Habilidades/Superdotação. Tais alunos 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).

Nesse processo de inclusão, observa-se que as políticas públicas nesta área não têm sido consolidadas, gerando uma fragmentação nas ações práticas. A garantia do direito à educação com qualidade e do atendimento educacional especializado (AEE), para os estudantes com AH/SD estão amparados na Constituição Federal/ 88 (CF/88), que define em seu artigo 205 “a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Complementa a Constituição, a Lei Nº 9.394/96 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no Capítulo III, art. 4º, inciso III, que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos Educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação/2008 (MEC/2008), o Decreto Nº 7.611/2011 dispõe



sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Em seu primeiro artigo, § 1º, afirma: “[...], considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.” Contudo, o amparo legal não tem sido suficiente para garantir que a escola realize o processo de inclusão das pessoas com AH/SD. É necessário que haja políticas públicas efetivas, investimento na formação docente, na infraestrutura das escolas com adequação dos espaços e oferta de tecnologias.

As propostas educacionais para serem efetivas, devem considerar as áreas cognitiva, acadêmica, afetiva e social; o estabelecimento de uma parceria produtiva entre família e escola; e a oferta de uma variedade de modalidades de atendimento a este aluno são elementos fundamentais para o alcance do sucesso escolar (Alencar & Fleith, 2001).


Nesta perspectiva, que a formação docente é de suma importância, para que o profissional saiba as características de seus estudantes com AH/SD, e possa assim, contribuir para sua formação global. Cabe reiterar que esta pesquisa tem contribuído com a formação de docentes dos municípios que foram escolhidos para este estudo e constituem o Conleste, a saber: Araruama, Cachoeiras de Macacu, Casimiro de Abreu, Guapimirim, Itaboraí, Magé, Maricá, Niterói, Nova Friburgo, Rio Bonito, Saquarema, São Gonçalo, Silva Jardim, Tanguá e Teresópolis.

OBJETIVOS

Identificar as possíveis demandas dos municípios supracitados sobre a formação docente no que se refere aos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação e ofertar o Curso de Extensão intitulado “Altas Habilidades na Escola”, através da parceria com a Escola de Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

METODOLOGIA

Através da pesquisa de campo participante, com rolamentos de documentos de forma qualitativa e quantitativa, vêm sendo detectadas demandas apresentadas pelos municípios que compõem o Conleste, quanto a formação dos profissionais da educação que trabalham no atendimento ao público alvo da educação especial, bem como dos demais profissionais da escola básica da rede pública. Neste processo de investigação em lócus, estão sendo estabelecidas parcerias entre a Universidade e a Escola básica através, do referido curso de extensão, com carga horária de 120 horas, sendo 24 horas presencias e 96 horas on-line,



ofertado através da Escola de Inclusão da UFF, buscando atender a demanda identificada da formação dos profissionais da educação, estejam eles na condição de professores regentes, especialistas em educação especial, mediadores de sala de recursos multifuncionais, psicólogos, psicomotricistas e fonoaudiólogos.

O investimento na formação destes profissionais tem sido uma das propostas desta pesquisa, pois estes estudantes necessitam de atendimento diferenciado no ambiente escolar devido a sua alta capacidade em uma ou mais áreas do conhecimento, bem como em alguma na qual ele não apresente o mesmo nível de desempenho.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico pertinente ao tema, pesquisa ao portal da Capes com os descritores “Altas Habilidades ou Superdotação”, o que possibilitou uma análise inicial de 09 títulos. Está sendo elaborado um questionário/entrevista para conhecer melhor a formação dos profissionais participantes da formação continuada no Curso de Extensão, a realidade de cada município envolvido quanto à realização da identificação e/ou atendimento na rede de ensino. Dentre os resultados coletados, foi considerado o Censo Escolar de 2017 (INEP), onde é possível observar o quantitativo de identificação de estudantes com AH/SD no município sem referenciar a rede, conforme registrado a seguir: Araruama (02), Cachoeiras de Macacu (07), Casimiro de Abreu (01), Guapimirim (01), Itaboraí (23), Magé (04), Maricá (04), Niterói (62), Nova Friburgo (07), Rio Bonito (10), Saquarema (08), São Gonçalo (21), Silva Jardim (03), Tanguá (0) e Teresópolis (11). Em andamento, o processo de análise das propostas previstas na meta 4 no Plano Municipal de Educação elaborado por cada município, considerando as variáveis pertinentes à identificação e atendimento em AH/SD, como propósito de consolidação da política pública proposta.

No que concerne a realização do Curso de Extensão, dentre os 15 municípios que constituem o escopo da pesquisa, 05 sinalizaram a demanda de formação, solicitando a parceria com a Escola de Inclusão da UFF. Encontra-se em andamento a formação em dois municípios aos quais perfazem um total de 160 profissionais, sendo capacitados para identificação e atendimento dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. Já os demais municípios que solicitaram o curso, terão essa demanda atendida no primeiro semestre de 2019.

CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

O desenvolvimento de pesquisas, com as características desta, seja no campo teórico reflexivo ou em lócus, no processo de formação docente, visa contribuir com a divulgação da temática Altas Habilidades ou Superdotação na educação básica e que ainda é assunto desconhecido de muitos professores. A formação docente brasileira é preocupante no que tange a formação em nível médio na modalidade normal (formação de professores), bem como nos cursos de licenciaturas, particularmente no campo da Educação Especial e Inclusiva. Muitas vezes uma disciplina isolada é ofertada e não pode ser garantia de bases teóricas e práticas para que os professores venham atuar pedagogicamente para atender as especificidades deste público em tela. Se faz necessário uma formação inicial que contemple os vários aspectos da diversidade humana, assim como, uma contínua formação deste profissional para estar apto a atender as demandas de seus estudantes.

Observa-se que diante de mais solicitações desta formação, poderemos atingir um número considerável de professores na escola básica que estarão minimamente instrumentalizados para identificar e atender, colaborando com o processo de inclusão dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação nas escolas públicas que estão na área de abrangência do Conleste.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E.M.L.S. e FLEITH, D. S. **Superdotados:**determinantes educação e, ajustamento (2ª edição). São Paulo: EPU, 2001.

BRASIL. **Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988**. Brasília 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 29 de agosto de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 29 de outubro de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional De Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 22 de agosto de 2018.

MPRJ, MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Planos de Educação dos Municípios do Rio de Janeiro**. Disponível em <http://www.mprj.mp.br/conheca-o-mprj/areas-de-atuacao/educacao/controle-social-na-educacao/planos-de-educacao-dos-municipios-do-rio-de-janeiro>. Acesso em 02 de fev. de 2018.



ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CASCAVEL: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Veronice Suriano Alves ¹
Maria Lidia Sica Szymanski ²

INTRODUÇÃO

Após as discussões de Salamanca na Espanha, em 1994, iniciadas em Jomtien-Tailândia (1990), uma nova concepção de inclusão, primando pela Educação para Todos começou a ser discutida mundialmente. Dessa maneira, ressaltou-se a necessidade de atendimento para os alunos da Educação Especial. No entanto, tal preocupação voltou-se principalmente àqueles que apresentassem deficiência intelectual, física, auditiva, visual. Pouco se discutiu e pouco se fez com relação aos alunos com altas habilidades/superdotação, que também pertencem à demanda da Educação Especial.

Novos estudos brasileiros sobre as AH/SD foram surgindo a passos lentos. Porém, ainda atualmente, são considerados escassos, devido à complexidade do tema, principalmente no que tange ao conceito de AH/SD. A literatura atual continua sinalizando para a necessidade de pesquisas neste viés (DELOU; BUENO, 2001; MARQUES, 2010). Neste sentido, esta comunicação visa refletir sobre o conceito de altas habilidades/superdotação a partir de uma pesquisa investigando a concepção dos coordenadores e professores da rede pública municipal de Cascavel.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética sob o número *CAEE 50095715.7.0000.0107*, desenvolvida entre os anos de 2016 e 2017. Foram envolvidas 31 escolas municipais, apontadas pelos coordenadores como apresentando alunos com indicativos de AH/SD. Aplicou-se um questionário aos 56 professores regentes e aos coordenadores pedagógicos desses alunos, objetivando-se verificar, entre outros aspectos, a concepção docente sobre AH/SD. A maioria dos professores respondeu ao questionário,

¹Mestre em Educação (UNIOESTE). E-mail: veronicesuriano@gmail.com

² Doutora em Psicologia(IPUSP). Docente do Mestrado em Educação (UNIOESTE). E-mail: szymanski_@hotmail.com.



durante a hora atividade.

Após a coleta, procedeu-se a uma leitura rigorosa do material como base para categorizar os pré-indicadores e enunciados referentes ao objeto de estudo, com a finalidade de tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Quanto à formação a pesquisa evidenciou que 28% dos **coordenadores pedagógicos** apresentaram o Curso de Formação de Professores como formação básica inicial; quanto à graduação 88% tem o curso de Pedagogia; outras áreas de formação também compõem o quadro dos coordenadores da rede municipal de ensino, como o curso de Letras (4%), História (4%) e Artes (4%).

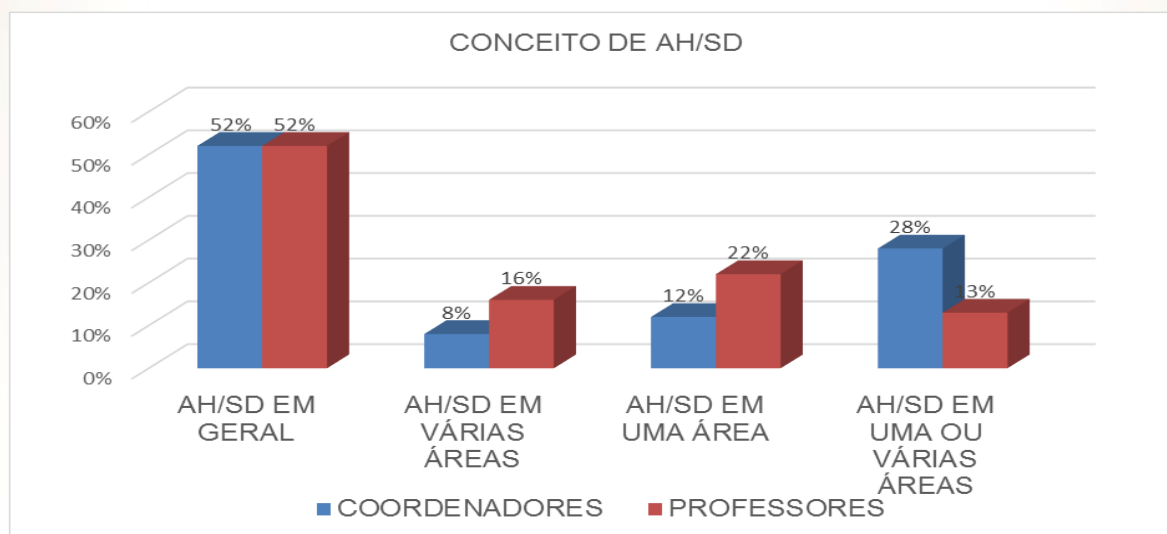
Dos **docentes** que participaram dessa pesquisa, um número significativo tem como formação inicial o Magistério (36%). Dos 100% destes participantes, 90% são graduados em Pedagogia. Os demais apresentaram formação em Letras, História, Direito e Ciências.

Embora exista uma variedade de especificidades nas especializações, o destaque está para dois cursos, 35% dos docentes que participaram dessa pesquisa e 28% dos coordenadores pedagógicos são especialistas em Educação Especial. Em segundo lugar, encontram-se 28% dos coordenadores pedagógicos e 16% dos docentes especialistas em Psicopedagogia. Em terceiro lugar, 20% dos coordenadores pedagógicos e 8% dos docentes são especialistas em Gestão escolar. Quanto ao tempo de serviço no magistério, o maior número de professores concentrou-se nas faixas de 5 a 10 anos (28%) e 16 a 20 anos (28%). Ainda, 44% dos professores afirmou não ter trabalhado com alunos que apresentassem altas habilidades/superdotação.

RESULTADOS

A análise da Figura 1 a seguir, revela semelhanças entre coordenadores e professores quanto à conceituação de AH/SD. Após análise das respostas obtidas por meio dos questionários aplicados, elencaram-se as seguintes subcategorias quanto ao pessoas que teriam indicativo de AH/SD: 1 Alunos com AH em geral; 2 Alunos que se destacam em uma área do conhecimento; 3. Alunos que se destacam em várias áreas do conhecimento e 4 Alunos que se destacam em uma ou em várias áreas do conhecimento. As respostas de professores e coordenadores foram agrupadas, conforme se apresenta na Figura 1.

Figura 1. Conceito de AH/SD apresentado por coordenadores e professores da rede municipal de Educação




Fonte: Alves (2017).

A análise feita em relação à apropriação do conceito de AH/SD, revelou que 52% dos coordenadores pedagógicos e também 52% dos docentes, consideram que os alunos apresentam altas habilidades em geral, ou seja, compreendem que o aluno com AH/SD deve destacar-se em todas as atividades que desempenha.

Portanto, a maioria dos coordenadores bem como dos professores, acreditam que o aluno que possui indicativo de AH/SD, é “aquele que domina ou tem facilidade em compreender os conteúdos” (P12); “indivíduos com nível intelectual acima da média (padrão)” (P11). Ou ainda aqueles “Indivíduos que possuem capacidade maior no que se refere as funções psicológicas superiores, sendo mais desenvolvidos, com Q.I. acima dos padrões normais, destacando-se das demais pessoas” (P15).

Doze por cento dos coordenadores pedagógicos e vinte e dois por cento dos docentes consideram que os alunos que apresentam AH/SD em uma área do conhecimento, são aqueles “alunos que apresentam habilidades acima da média, com alto grau de criatividade em alguma área de conhecimento. QI acima da média” (P18). Enquanto que 8% dos coordenadores pedagógicos e 16% dos docentes, afirmam que os alunos com AH/SD são aqueles que possuem AH/SD em várias áreas do conhecimentos: “alunos que apresentam desempenho e potencialidades superiores aos demais em várias áreas, como na área acadêmica, artística, criatividade, motora, de liderança” (P21).



Vinte e oito por cento dos coordenadores e 13% dos professores entendem que os alunos com AH/ SD são aqueles que se destacam em uma ou várias áreas tais como: intelectual, motora ou musical. Como, por exemplo, C18 e P16, que consideram que os alunos com AH/SD são “os **alunos** com capacidade maior para compreender determinadas áreas”, ou “facilidade para uma ou mais áreas do conhecimento, ou outras áreas, por exemplo, motoras”. Esse conceito coincide com o proposto pela psicologia histórico-cultural, que afirma que as habilidades se explicitam de várias formas, de acordo com as condições proporcionadas aos sujeitos.

Os excertos a seguir revelam que 10% dos professores participantes, não conseguiram conceituar AH/SD, limitando-se a afirmar alguma característica fragmentada, como por exemplo: “Muitas vezes ele tira a nossa tranquilidade em trabalhar no geral, porque achamos que eles nos atrapalham fazendo mais atividades” (P24); “O aluno que necessita de um atendimento individualizado, diferenciado da turma. Que atenda seu grau de desenvolvimento (P25); Toda criança que possui um diferencial merece sua atenção individualizada” (P19).

No universo de 56 educadores, somente quatro referiram-se ao desenvolvimento das funções psicológicas dos sujeitos que apresentam AH/SD (P15; P27; C22; C24), como por exemplo: [...] “possuem capacidade maior no que envolve as funções psicológicas superiores, sendo mais desenvolvido, com Q.I. acima dos padrões normais” (P15).

Com base na Psicologia Histórico Cultural compreende-se que o desenvolvimento de todos os sujeitos, sejam aqueles que possuem alguma limitação/deficiência ou aqueles que se desenvolvem com mais facilidade, está vinculado às relações sociais que vivenciam, uma vez que essa teoria considera o homem em suas múltiplas dimensões, envolvendo os aspectos social, cultural, psicológico, sem desconsiderar os aspectos biológico e cognitivo que juntos tecem e constituem cada sujeito em suas especificidades. Neste sentido, as AH/SD, podem ser analisadas de diferentes formas de acordo com a cultura em que se inserem.

Mesmo quando Vygotski se refere a uma determinada área, afirma que não há um conceito fechado sobre o que seria nela ter talento. Abre-se um leque para ser explorado. Por exemplo, quando uma pessoa apresenta talento para um tipo de gênero como acadêmico, dentro da esfera escolar, isto pode significar ter talento para escrever, mas não necessariamente para cálculos. Toda a heterogeneidade expressa em cada uma das diferentes áreas remete a um conceito aberto de AH/SD devido ao movimento dialético e



contextualizado, regularmente observado na dinâmica social vigente.

Sabemos, sem dúvida que até o mais simples dos aparelhos digestivos não são constituídos por uma massa de tecido homogêneo, que mediante funções totalmente homogêneas cumpre seu compromisso com respeito à totalidade do organismo. O mesmo pode-se dizer das observações efetuadas sobre homens geniais dotados de um talento que se destaca⁹ (VYGOTSKI, 1995, p. 318).

CONSIDERAÇÕES

Diante do exposto, reitera-se a necessidade de outros estudos na perspectiva da psicologia histórico cultural, por entender que esta teoria, além de propiciar condições para o desenvolvimento mais integral do aluno, do ponto de vista da apropriação dos conhecimentos técnicos, científicos e artísticos, avança no sentido de lhes propiciar condições para uma leitura mais ampla de mundo, o que possibilitará a esses alunos com AH/SD contribuir socialmente, na busca de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS


DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca - Espanha. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 02 de dez. 2017.

DELOU, C. M. C.; BUENO, J. G. S. O que Vygotsky pensava sobre genialidade. **Revista de Educação**. PUC-Campinas, Campinas, n. 11, p. 97-99, novembro 2001.

MARQUES, C. R. **Levantamento de crianças com indicadores de altas habilidades em Jaboticabal/São Paulo**. São Carlos: UFSCar, 2010. Disponível em: Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3068?show=full>> Acesso 20 de set. 2016.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para todos** 1990. Disponível em: <<http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>> Acesso em: 15 de set. 2017.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid: funciones psíquicas superiores, 1995.



E NÃO É QUE ELES EXISTEM? UM ESTUDO A RESPEITO DAS ALTAS HABILIDADES NO MUNICÍPIO DE LONDRINA

Fabiane Silva Chueire Cianca¹

Ana Elisa Salomão Bosqué²

Marcela Marcia Canonico de Tremmel³

Rosana Pereira Lopes⁴

INTRODUÇÃO

A dissertação da professora Dra. Susana Graciela Perez Barrera Perez intitulada “Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo” (BARRERA PEREZ, 2004) desperta para a invisibilidade do aluno, com indicadores de altas habilidades/superdotação. Considerando a “invisibilidade” deste aluno, com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no município de Londrina-PR este estudo pretende apresentar o levantamento dos indicadores de AH/SD da Rede Municipal de Educação de Londrina por meio da aplicação da lista de “Identificação de estudantes dotados e talentosos” (GUENTHER, 2012) em 2017, colaborando, entre outros aspectos para superar a “invisibilidade” pela “transparência”.

A experiência profissional das autoras com o estudo e o exercício cotidiano de longa data relativo ao tema “altas habilidades/superdotação” (AH/SD) tem sido pautada especialmente no despertar e sensibilizar a população sobre a temática. Este estudo é, portanto, mais um mecanismo encontrado para ofertar aos professores das escolas da rede pública da região norte do Paraná a respeito da existência de crianças com tais características.

Há que se considerar também que a participação do professor do ensino regular, no processo de identificação do aluno é fundamental. Nesse sentido Guenther (2013) afirma


No dia a dia, convivendo com a turma, o professor vê-se tão profundamente envolvido em observar as crianças, que geralmente pensa na observação como uma maneira de ser, inerente ao próprio processo de ensinar. É como se a agulha

¹fabianechueire@gmail.com – Pedagoga. Mestre em Educação. Professora da Sala de Recursos Multifuncional para Altas Habilidades/Superdotação da Escola Municipal Prof. Joaquim Pereira Mendes – Londrina-PR

²anaelisa@sapiens-psi.com.br – Psicóloga. Especialista em Psicologia Educacional e Diretora/Proprietária do Instituto Sapiens.

³marcelacanonico@gmail.com – Pedagoga. Mestre em Educação: Currículo. Professora da Sala de Recursos Multifuncional para Altas Habilidades/Superdotação do Colégio Estadual Souza Naves – Rolândia - PR

⁴rosanalopes@uel.br – Pedagoga. Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina.



começasse a fazer parte do bordado. Todavia observar os estudantes é um meio de conhecer a criança, não uma atividade pedagógica desenvolvida por si mesma (GUENTHER, 2013, p 4)

Portanto o papel do professor na construção da identificação do aluno é importante, entretanto, eles não se veem aptos a participar deste processo. Diante deste fato, a proposta do levantamento de indicadores de AH/SD por meio da lista de indicadores (GUENTHER, 2013) facilita a participação do professor nesse processo; não será ele o responsável por afirmar que um determinado aluno apresenta os indicadores de AH/SD, o papel do professor será de informar quais estudantes de sua turma encaixam-se nas afirmativas, como por exemplo: “melhor produção nas áreas da matemática e ciências” ou “maior capacidade de concentração e atenção”.


OBJETIVOS

Os objetivos deste trabalho são: apresentar o levantamento dos indicadores de altas habilidades/superdotação da Rede Municipal de Educação de Londrina por meio da aplicação da lista de “Identificação de estudantes dotados e talentosos” (GUENTHER, 2012) em 2017 e verificar se os dados coletados na referida rede escolar atendem aos padrões estabelecidos pela Organização Mundial de Saúde - OMS; suscitar o aprimoramento das políticas públicas que favoreçam ações efetivas e assertivas para estudantes com altas habilidades/superdotação, assim como novas ações pedagógicas e institucionais que viabilizem a aplicação e aprimoramento de instrumentos e agilizem a obtenção dos resultados.

METODOLOGIA

Considerando que este texto apresenta resultados parciais, convém destacar que é de natureza longitudinal. Nos estudos com delineamento longitudinais “[...] um mesmo grupo de sujeitos é visto em diferentes momentos” e podem ser acompanhados por um tempo considerado mais longo (MOTA, 2010, p.145). Os dados apresentados são, portanto, parciais, coletados e tabulados com base referencial em agosto de 2017.

O município de Londrina, em 2017, ofertou o Ensino Fundamental 1 (considerando nesta pesquisa: 1º ao 5º ano) para 1076 turmas, em suas 74 escolas da zona urbana, totalizando 25.020 estudantes (LONDRINA, 2018). Participaram desta pesquisa 596 professores regentes de 62 escolas municipais e 20.500 estudantes da referida rede. A coleta dos dados foi realizada nas unidades escolares, no período de hora-atividade do professor.



Com o apoio da Gerência Educacional de Apoio Especializado/Secretaria Municipal de Educação de Londrina (GEAE/SME) e auxílio das 54 professoras de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), alocadas em diversas escolas municipais foi realizada a coleta de dados. Essa equipe ficou responsável por entregar uma cópia da lista de indicadores a cada professor regente. Após 15 dias, esses mesmos professores de SRM recolheram o material e foram responsáveis pela transcrição dos dados para o gabarito próprio e também para as fichas denominadas “periódico e panorâmico”.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi a lista de “Identificação de estudantes dotados e talentosos – Metodologia CEDET – versão 2012”. Nessa lista composta por 31 itens, cada professor refletiu sobre o desempenho de seus estudantes em sala de aula no primeiro semestre de 2017 e elegeu dois estudantes que mais se destacavam em cada um dos itens. As listas foram preenchidas em agosto/setembro de 2017 e o início da tabulação dos dados foi em novembro/2017. De posse dos dados brutos as pesquisadoras organizaram uma tabela contendo os dados apontados na tabela 1. As ações descritas serão replicadas ao longo dos anos de 2018 a 2020 para então, comparar os dados e tornar este estudo longitudinal.

ANÁLISE DOS RESULTADOS


Os dados apresentados foram tratados de forma quali-quantitativa. A tabela a seguir apresenta o resumo das informações obtidos na primeira etapa da pesquisa. Salienta-se que doze (12) escolas não participaram da primeira coleta, ocorrida no segundo semestre de 2017. Pretende-se que estas unidades escolares participem das próximas fases desta pesquisa.

Tabela 1 – Dados obtidos – 2017

Nº de Escolas	74
Nº de escolas participantes	62
Nº Turmas em 2017	1076
Nº de turmas participantes	596
Nº estudantes matriculados	25.020
Total de estudantes participantes da pesquisa	20.500
Nº de estudantes com indicadores de AH/SD	1.117
% total de estudantes com indicadores de AH/SD	4,46%

Fonte: Elaborado pelas autoras

Há que se destacar também que o processo de identificação, partindo do conhecimento do professor sobre seu estudante do ensino regular trouxe informações de uma observação realizada durante seis meses, no caso desta coleta. Estas informações serão



ratificadas por outros professores nos próximos anos do estudo o que favorecerá a veracidade das informações obtidas.

A pesquisa longitudinal permite a análise comparada, no entanto, esta prática será possível na conclusão da aplicação e interpretação das informações colhidas nas próximas etapas entre anos de 2018 a 2020, a análise comparada das informações futuras é imprescindível para que os objetivos propostos sejam alcançados.

Diante das informações apresentadas até o momento é possível afirmar que os indicadores propostos pela OMS (a quantidade de pessoas com indicadores de AH/SD, permeia a casa dos 3% a 5% da população) são confirmados na rede municipal de educação de Londrina.


Este percentual de estudantes com AH/SD nas unidades escolares do município de Londrina, revelam, ainda que preliminarmente, que cerca de 1.100 estudantes, podem necessitar de atendimento educacional especializado para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

Fica evidente que a invisibilidade da pessoa com AH/SD está sendo desfeita, ainda que lentamente. Ao longo da última década na cidade de Londrina e no Estado do Paraná, foi construída uma caminhada diferenciada em relação a outras cidades e estados. Neste sentido a experiência do município de Londrina, poderá colaborar para que outros municípios e estados procurem desenvolver ou aprimorar políticas públicas efetivas e assertivas que favoreçam o atendimento educacional especializado- AEE, para estudantes com AH/SD.

Novas ações pedagógicas e institucionais que viabilizem a aplicação e aprimoramento dos instrumentos, e agilizem a obtenção dos resultados são necessárias, diante dos percentuais do município de Londrina, são de fato necessárias. A efetividade da aplicação de instrumentos de identificação, a agilidade e assertividade na análise dos dados e a transparência das informações obtidas, tendem a contribuir para o melhor atendimento dos estudantes e por consequência a melhoria da qualidade da educação oferecida.

Sabe-se, no entanto, que o atendimento atual não possui capacidade de acompanhamento destes estudantes e aplicação de ações pedagógicas que sejam desenvolvidas, o que denuncia a necessidade de ampliação do serviço de apoio nas unidades escolares, caso os resultados das próximas coletas aproximem-se do obtido até o momento,



4,46%. Neste caso, sugere-se o aprimoramento e a implementação de políticas públicas que favoreçam a descentralização do AEE e, por conseguinte a formação de professores para este serviço.

É certo que, em tempos de reconhecimento das pessoas como capital humano, ainda que não sejamos alinhados exclusivamente a esta postura, reconhece-se que o investimento em políticas educacionais para o atendimento estes estudantes, por meio de uma formação humanizadora, também significa a garantia de desenvolvimento econômico futuro no município de Londrina. Ou seja, investir no AEE aos estudantes com AH/SD significa não apenas investir no estudante, mas também na qualidade da vida social e econômica da população Londrinense.

REFERÊNCIAS

BARRERA PÉREZ, S. G. P. **Gasparzinho vai à Escola:** um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, Porto Alegre.

FREITAS, S. N.; BARRERA PÉREZ, S. G. P. Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. In: Reunião Anual da Anped: sociedade, cultura e educação: novas regulações, 32, 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2009. v. 1, p. 1-17.

GUENTHER, Z. C. **Identificação de estudantes dotados e talentosos:** metodologia CEDET, versão 2012. Lavras: s/e, 2013.

GUENTHER, Z. C. **Quem são os estudantes dotados? Reconhecer dotação e talento na escola.** In: Moreira, Laura Ceretta (Coord.). Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação. Curitiba: Juruá, 2012.

LONDRINA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Dados coletados para a identificação de estudantes dotados e talentosos.** 2017.

MOTA, M. M. P. E. Metodologia de pesquisa em desenvolvimento humano: velhas questões revisitadas. **Psicologia em Pesquisa**, v.4, n. 02, p .144-14, jul./dez., 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v4n2/v4n2a07.pdf>. Acesso em 05 set. 2018.

SILVA, M. C. V.; ARAÚJO, A. K. V.; SPURIO, M. S.; ROGÉRIO, C. S. Educação inclusiva na rede municipal de educação de Londrina no ano de 2017. **ANAIS da XVII Semana da Educação:** educação e dilemas contemporâneos. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2017. p. 1094-1108.



FATORES QUE DIFICULTAM A IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – UM OLHAR SOBRE A REALIDADE DO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ

Franciele Ramos da Costa Silva (UENF)

Thamires da Silva Amaral Lessa (UENF)


Ana Luiza Ribeiro Barcelos (UENF, UNESA, FAMESC)

Campos dos Goytacazes é um município situado ao norte do estado do Rio de Janeiro, tem cerca de 490.288 habitantes de acordo com o última divulgação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, possui cerca de 158 escolas da rede municipal que atendem até o Ensino Fundamental II e, de acordo com as informações oferecidas pelo setor multiprofissional responsável pelo atendimento educacional especializado no município, há 21 escolas consideradas polos que dispõem de salas de recurso, que atendem aos alunos público alvo da Educação Especial no contraturno da aula regular. Essa rede não conta com polos exclusivos voltados para a inclusão de alunos com Superdotação/Altas Habilidades, SD/AH, nem dispõe de uma metodologia para a identificação dos mesmos.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência foi iniciado na época do Império, em 1854, o Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. Somente no início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental, em 1926, mas é apenas em 1945, que é criado o primeiro atendimento educacional especializado, AEE, às pessoas com superdotação e em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

A Lei nº 5.692/71, define “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e acaba reforçando o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os alunos com SD/AH podem se destacar em áreas distintas do conhecimento, além de áreas relacionadas à cognição, psicomotricidade, entre outras (MEC, 2006). Estas



características podem se apresentar de forma conjunta ou isolada. Os alunos com SD/AH, possuem também outras características bastante marcantes como comprometimento com a sua área de interesse ou tarefa a ser executada, motivação intrínseca e habilidade inata (RENZULLI, 1995).

Além de promover a inclusão efetiva e uma aprendizagem significativa, a identificação dos alunos com SD/AH auxilia o processo de ensino-aprendizagem e, é assegurada pela Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que em Art. 4º, III *determina atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...]*.


Embora seja um tema importante, que influencia diretamente o desempenho e o desenvolvimento destes alunos, ainda é bastante desconhecido no município de Campos dos Goytacazes, como apontam estudos (SILVA *et al.* 2017). Neste trabalho pretendemos apontar os principais motivos que impedem a identificação destes alunos e consequentemente impede a inclusão dos mesmos.

Para que de fato ocorra o atendimento especializado destes alunos, precisa haver anteriormente a identificação dos mesmos. Desta forma nos propomos nesta pesquisa, realizar um apontamento dos principais problemas enfrentados pelos professores para o reconhecimento dos mesmos, visto que, são estes – os professores - que muitas vezes, ficam mais tempo com os alunos do que seus próprios responsáveis. Para isso, faremos o levantamento da bibliografia acerca da presente temática.

Embora seja um tema que já vem sendo discutido há algum tempo, muitos profissionais não sabem o significado de SD/AH, e muitos nunca nem escutaram essa abreviação tão recorrente no que diz respeito a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação (SILVA *et al.* 2017).

Outro aspecto importante é que há constante confusão entre os conceitos de altas habilidades/superdotação e genialidade (SILVA *et al.* 2017). Acreditamos que esta ocorrência se dá pelo fato de serem julgados como dependentes de um fator maior, mais abrangente e bastante complexo – a inteligência.

Definir inteligência é um desafio que vem sendo enfrentado ao longo dos anos e sofre forte influência do contexto sociocultural de cada época. Já se acreditou que a inteligência estivesse ligada a entidades malignas, à doença mental, que ela fosse imutável, herdada e única (VIRGOLIM, 2014). Hoje sabe-se que há tipos de inteligência que se



apresentam de diferentes formas, de acordo com as habilidades atribuídas aos indivíduos e, além disso, o meio externo, a cultura, as experiências e a disponibilidade de uma boa alimentação influencia diretamente o desenvolvimento cognitivo do indivíduo (GARDNER, 1995).

Embora com a atual abordagem da inteligência, acredita-se ainda que ela possa ser medida e quantificada apenas através de testes como o de QI (quociente de inteligência), vestígios de uma sociedade marcada por uma visão ocidentalista (VIRGOLIM, 2007). Porém habilidades como a criativa, intrapessoal, interpessoal, artística nem sempre conseguem ser devidamente quantificadas, como ocorre nos casos de habilidades acadêmicas. Desta forma, habilidades que não conseguem ser quantificadas são pouco valorizadas, e entendidas como menos importantes, tornando difícil a aceitação que pode se tratar de casos de SD/AH.

O que também influencia de forma negativa a identificação de alunos com SD/AH é a atenção que mídia dá para casos de habilidades extremas, alunos excelentes em diversas áreas do conhecimento, notas altíssimas, destaques em múltiplos vestibulares, dentre outros casos extremos. Sendo assim, há o reforço da perspectiva que o aluno com SD/AH é aquele bom em múltiplas áreas, que se destaca pela sua inteligência acentuada e que não há insucessos ou dificuldades em sua trajetória. Isso contribui para não identificação por parte dos professores, familiares e inclusive o próprio aluno e, esta negligência pode o afetar na infância e, também na vida adulta, interferindo em sua produtividade e podendo provocar alguns transtornos (MOSQUERA, STOBÄUS E FREITAS, 2014 ; ALENCAR, 2007).

Destacamos a importância da desmistificação da presente temática, principalmente no município estudado. Saber identificar corretamente um aluno, auxilia e colabora para todo processo educacional do indivíduo, além de contribuir para que os professores envolvidos na educação desse aluno possam tornar a aprendizagem de fato significativa para o mesmo.

Além da identificação, a presente rede municipal de ensino se mostra carente no auxílio a estes alunos, o que leva ao desperdício de habilidades que se encontram esquecidas ou anuladas no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E.M.L.S. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Idéias Errôneas. In: FLEITH, D.S. (org) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores**. Vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em:



<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 15.ago.2018.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MEC. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação.**[2.ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

MOSQUERA, J.J.M.; STOBÄUS, C.D.; FREITAS, S.N. Altas habilidades/superdotação no transcurso da vida: da infância à adultez. In: VIRGOLIM, A.M.R.; KONKIEWITZ, E.C. **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar.** Campinas, SP: Papirus, 2014.

RENZULLI, J.R.A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A.M.R.; KONKIEWITZ, E.C. **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade.** Campinas, SP: Papirus, 2014.

SILVA, F.R.C. ; SANT'ANNA, N.F. Verificação do conhecimento dos educadores sobre o tema altas habilidades/superdotação no município de Campos dos Goytacazes - RJ. In.: **Congresso Interdisciplinar em Sociais e Humanidades.** João Pessoa, PB: VI CONINTER, 2017.

VIRGOLIM, A.M.R. Desenvolvendo a superdotação na teoria e na prática. In: **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, A.M.R. A inteligência em seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com altas habilidades/superdotação: Uma visão histórica. In: **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar.** Campinas, SP: Papirus, 2014.



UMA ATIVIDADE DE MEMÓRIA VISUAL COMO INSTRUMENTO AUXILIAR NA IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Diogo Janes Munhoz¹
Edneia Vieira Rossato²
Fernanda Maria de Souza³

INTRODUÇÃO

No documento Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, define-se o público da Educação Especial e conceitua as pessoas com AH/SD. A literatura aponta características comuns aos superdotados. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em na série de Adaptações Curriculares, Saberes e Práticas da Inclusão (Brasil, 2004), publicada pelo Ministério da Educação, por exemplo, elencam, entre outras, o Alto grau de curiosidade; a Boa memória; a Atenção concentrada; a Persistência; a Independência e autonomia; o Interesse por áreas e tópicos diversos; a Facilidade de aprendizagem.


A memória de trabalho é um dos pilares do processo de aprendizagem, pois está diretamente relacionado ao processamento de informações e é responsável por exemplo para cumprir instruções, acompanhar atividades escolares. A memória de trabalho é utilizada para realizar todas as tarefas que exijam raciocínio, como leitura, problemas matemáticos, entre outras. Conforme apontado por Alloway (2009), a variação da capacidade da memória de trabalho entre os indivíduos é grande e tem relação com a aquisição de habilidades na infância.

A memória de trabalho é um elemento cognitivo que armazena informações temporariamente e tem capacidade limitada, sendo acionada na execução de atividades diárias. O psicólogo (Baddeley, 1986), dividiu em partes para melhor explicar o funcionamento do modelo da memória de trabalho. Os componentes especializados são então nomeados: *executivo central*, que é responsável por supervisionar, controlar e coordenar os outros sistemas. Não está envolvido nas tarefas de armazenamento. É considerado um sistema

¹munhozdiogo@gmail.com - (NRE Londrina)

²edneia_rossato@yahoo.com.br - (NAAH/S Londrina)

³fermariaah@gmail.com - (NAAH/S Londrina)



de supervisão atencional, que permite mudar o foco da atenção (atenção seletiva); *Laço ou ciclo fonológico*: permite a aquisição de vocabulário. É essencial no desenvolvimento de outras habilidades intelectuais. Está dividido em dois sistemas: o armazém fonológico passivo, que mantém as informações verbais; e o processo subvocal, que “atualiza” e mantém essa informação; *agenda visuoespacial*: nos permite perceber os objetos, encontrar um endereço ou jogar xadrez. Também é dividido em dois sistemas: o armazém visual ativo e o escritor interno, que desempenham as mesmas funções que os componentes do ciclo fonológico; *buffer episódico*: permite conectar as informações do ciclo fonológico e da agenda visuoespacial, bem como as representações da memória de longo prazo.

É de fundamental importância que a memória de trabalho esteja em bom funcionamento para que um estudante tenha sucesso escolar, pois a também chamada de memória operacional, é um tipo de memória de curto prazo que cuida do armazenamento e da manipulação temporária da informação. Por isso o interesse dos pesquisadores em verificar a memória dos alunos indicados para identificação de AH/SD

MÉTODO

Para a construção da atividade, considerou-se a facilidade da aplicabilidade, o baixo custo da construção do mesmo e a possibilidade de avaliar a capacidade de memória de curto prazo dos alunos indicados para o processo de identificação de AH/SD.

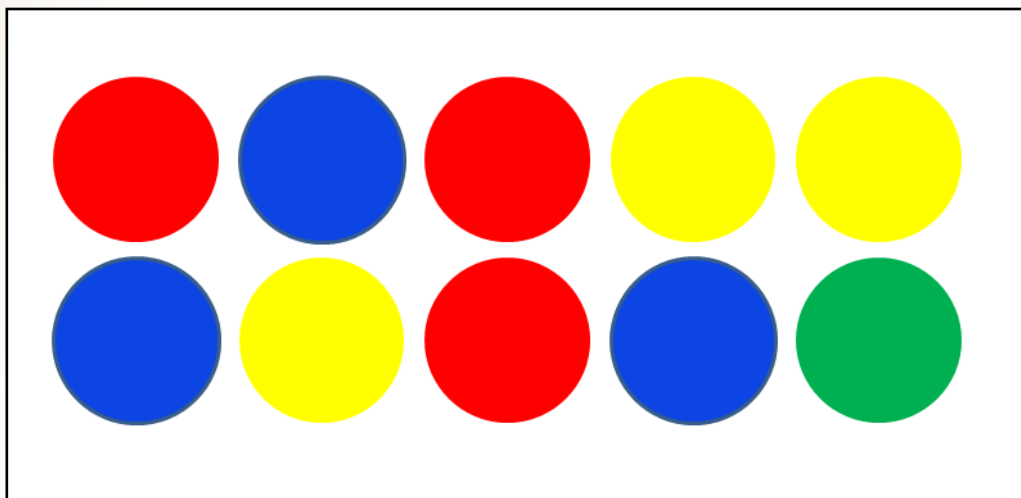
MATERIAIS

Para o desenvolvimento foi utilizado papéis coloridos ou similares como E.V.A, papelão, tecido, etc. Também é necessário um computador, notebook ou projetor. Ressalta-se a flexibilidade dos recursos a fim de favorecer a aplicação do teste, o que não interfere no resultado final.

ELABORAÇÃO

Os papéis coloridos devem ser cortados em círculos nas cores: verde, amarelo, azul e vermelho, na quantidade de quatro círculos de cada cor. Num software de apresentação são elaboradas três sequências com dez círculos dispostos de modo linear, divididos em duas partes. Cinco na parte superior e cinco abaixo, conforme exemplificado na (figura 1).

Figura 1 – Exemplo de Esquema sequencial dos círculos a serem memorizados.




Fonte: autores.

Pensando na abrangência dos estudantes submetidos a esta atividade, sugere-se como alternativa elaborar círculos com texturas diferentes como listras, quadrados, etc., para o caso de alunos daltônicos ou deficientes visuais.

PROCEDIMENTO DE APLICAÇÃO

Para que o professor realize a atividade com o estudante é necessário que o local escolhido seja tranquilo e sem interferências. Uma mesa é necessária para que o estudante organize a sequência de círculos e um notebook com as sequências de imagens. O professor vai marcar o tempo de trinta segundos e mostrar a primeira sequência de círculos para o aluno. Depois disso omite-se a imagem e aluno terá que reproduzir, com o material disponibilizado (papel, E.V.A. ou outro) a sequência nas cores corretas. Este procedimento se repete em três sequências diferentes, totalizando trinta círculos memorizados. Alguns procedimentos são adotados para assegurar a fidedignidade da aplicação do teste, como a marcação correta dos 30 segundos em cronômetro. É importante orientar o estudante para que não mexa nas figuras enquanto se memoriza. O tempo de reprodução das figuras tem um limite de tempo máximo de um minuto. Ao final, o professor anotará a quantidade de acertos nas três sequências.

ANÁLISE DOS RESULTADOS



A atividade proposta aqui, pode ser usada tanto no período de identificação dos indicadores da superdotação, quanto depois do ingresso dos alunos nas Salas de Recursos Multifuncionais para AH/SD (SRMAH/SD), no sentido de melhorar as habilidades já detectadas nos mesmos (memória). Possibilita também que aqueles que ainda não as tenham possam vir a desenvolvê-las (MUNHOZ *et al*, 2011). Renzulli e Reis recomendam atenção para a importância de se enriquecer a vida dos alunos por meio de experiências que usualmente não façam parte do currículo da escola regular e estimular novos interesses que possam levar o aluno a aprofundá-los em atividades criativas e produtivas posteriores (VIRGOLIM, 2007, p.36). E as atividades de memória se enquadram nessas em que o currículo escolar pouco contempla. Esta em análise, é incentivada e realizada nos atendimentos do aluno superdotado nas SRMAH/SD de Londrina.

Entendemos que o processo de identificação do aluno deve ser efetuado com cautela e muito critério, para que não seja levantada falsa expectativa, ou apresentados dados que não correspondam com o a realidade. Para isso, o professor que vai analisar os dados e realizar as entrevistas deve conhecer as teorias, os conceitos, as características e as possibilidades de manifestação das AH/SD e ainda trabalhar com hipóteses qualitativas, apenas utilizando este tipo de atividade para subsidiar este olhar, como é o caso do processo de identificação feito nas SRMAH/SD de Londrina e cidades da região.

Este material, portanto, tem sido aplicado, auxiliando o professor na identificação de alunos que apresentam indicadores de AH/SD, no que se refere à característica de memória. Entendemos que não se trata de um instrumento puramente quantitativo e visa incentivar a organização e promoção de estratégias pedagógicas eficazes, que auxiliem na identificação e atendimento dos que frequentam as SRMAH/SD do estado do Paraná.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar, diante desta análise, que a atividade em questão auxilia na percepção de indicadores de AH/SD, especialmente no que se refere à memória de curto prazo. Como não é um teste, tem facilitado tal observação pelos professores e contribuído com a construção do parecer pedagógico que confirma a presença de indicadores de AH/SD.

Um estudo mais aprofundado dos resultados da aplicação desta atividade pretende apresentar as médias e estabelecer comparações que comprovem a eficácia da atividade analisada neste trabalho.



REFERÊNCIAS

ALLOWAY, T. P., & ALLOWAY, R. G. The efficiency of working memory training in improving crystallized intelligence. **Nature Precedings**. 2009, from <http://precedings.nature.com/documents/3697/version/1>

BADDELEY, A. **Working memory**. Oxford: Oxford University Press, 1986.

BRASIL, MEC. **Saberes e práticas da inclusão**. Educação infantil. Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento. Brasília, 2004.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008a.

MUNHOZ, D. J. et al. Estudo comparativo do raciocínio lógico entre alunos superdotados e não superdotados. In: **Anais do VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial e VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina. 2011

OUROFINO, V. T. A. T.; GUIMARÃES, T. G. **Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação**. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, p. 41, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Ministério da Educação, 2007.



OS ANSEIOS DAS FAMÍLIAS COM FILHOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NÃO ATENDIDOS PELO SETOR PÚBLICO OU 3º SETOR

Anamaria Glória Linhares (CMPDI/UFF)¹

Gianni Isidoro Nascimento (CMPDI/UFF)²

Josiane Aguiar Cerqueira Feliciano (CMPDI/UFF)³

Cristina Maria Carvalho Delou (CMPDI/UFF)⁴

INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) garante que alunos com altas habilidades ou superdotação tenham atividades específicas para potencializar suas habilidades superiores e para que os mesmos não se sintam desmotivados. Segundo Martins e Chacon (2012, p. 10) “alunos com característica de AH/SD necessitam de apoio para desenvolver suas potencialidades, o que exige o oferecimento de oportunidades para expressar e aprimorar as habilidades”. Não basta, portanto, apenas identificar tais educandos, sem que lhes sejam posteriormente ofertados atendimentos diferenciados que satisfaçam suas necessidades.

Motivados por tais questões, durante o evento III Simpósio de Altas Habilidades ou Superdotação da UFF: Caminhos para Inclusão, promovido pelo Curso de Mestrado Profissional e Diversidade e Inclusão da UFF, foi realizada uma pesquisa com os pais de crianças e jovens com altas habilidades ou superdotação (AH/SD) que estavam presentes. Como o tema do evento já sugere, a discussão das mesas e atividades giraram em torno dos caminhos possíveis à inclusão de tais alunos de fato e de direito, mas as dúvidas e os questionamentos dos pais participantes foram de tal forma contundentes, que suscitaram a necessidade de uma pesquisa sobre do assunto.

1 Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão – CMPDI – UFF; e-mail: aninhalinhaires@uol.com.br

2 Mestranda do CMPDI / UFF – e-mail: gianni.santiago@yahoo.com.br.

3 Mestranda do CMPDI – UFF; e-mail: josiane.feliciano@gmail

4 Professora Professora Associada IV da UFF, Membro Permanente no Programa de Pós-Graduação Ciências e Biotecnologia, do Instituto de Biologia da UFF. Colaboradora no Programa Ensino de Biociências e Saúde (IOC-EBS/FIOCRUZ). Bolsista de Produtividade em Pesquisa Nível 2. e-mail: cristinadelou@id.uff.br.

OBJETIVOS

Esta pesquisa objetiva conhecer os anseios dos pais/responsáveis quanto às suas dificuldades em relação às necessidades educacionais especiais de seus filhos. Busca, também, refletir sobre o papel da família e da escola diante dos alunos com AH/SD, de acordo com a legislação vigente.

METODOLOGIA


Para o desenvolvimento deste estudo, usou-se a metodologia de abordagem quantitativa, num primeiro momento, através da aplicação de um questionário aos pais/responsáveis de alunos com AH/SD, onde se perguntou:

- Qual a maior dificuldade encontrada por você, enquanto pai/mãe de superdotado até hoje?
() Identificação () atendimento
- Na sua opinião, a que se deve essa dificuldade?
() falta de formação dos professores () falta de conhecimento dos profissionais da saúde
() falta de políticas públicas () falta de cumprimento das políticas públicas existentes
() falta de oferta da iniciativa privada () falta de interesse do setor de _____
- Seu (ua) filho (a) encontra-se amparado (a) por programas de ONGs dirigidas às famílias de baixa-renda?
() sim () não Por quê?
- Que sugestões você daria para que as crianças e jovens com altas habilidades ou superdotação tenham suas necessidades atendidas?
- Que soluções você indicaria para resolver ou minimizar os problemas de atendimento às crianças e jovens com altas habilidades ou superdotação?

Num segundo momento, passou-se à fase de análise qualitativa dos resultados, à luz dos referenciais teóricos estudados e da legislação vigente, sobre os direitos garantidos aos alunos com AH/SD como público-alvo da Educação Especial.

A relação entre a abordagem quantitativa (objetividade) e a qualitativa (subjetividade) não pode ser pensada como de oposição ou contrariedade, como também não se reduz a um *continuum*. As duas abordagens permitem que as relações sociais possam ser analisadas nos seus diferentes aspectos: a pesquisa quantitativa pode gerar aspectos para serem aprofundados qualitativamente, e vice-versa (BRÜGGEMANN; PARPINELLI, 2007, p. 564).

ANÁLISE DOS RESULTADOS



Participaram da pesquisa 18 pais de alunos, sendo apontada por 72% (n=13) deles a falta de atendimento às necessidades especiais de seus filhos como a maior dificuldade encontrada. Outros 18% (n=3), indicaram tanto a identificação das AH/SD, quanto carência de atendimentos. Tais dificuldades foram atribuídas por 55% (n=10) dos entrevistados ao não cumprimento das políticas públicas existentes; 45% (n=8) citaram, a falta de interesse do setor privado e carência de capacitação de professores. Quando indagados se os filhos eram amparados por programas de iniciativa do terceiro setor, 100% (n=18) afirmaram que não, pois não se qualificavam para tal, levando-se em conta a renda familiar. Destes, 50% (n=9) estudam em escolas da rede privada com bolsas de estudo. O total de alunos que frequentam atividades extracurriculares pagas pelos responsáveis é de 55% (n=5) e 45% (n=4) - não frequenta nenhum tipo de atividade para desenvolvimento das suas habilidades superiores. Sobre as sugestões para dirimir a situação, 66% (n= 12) apontam a criação de centros de atendimento específicos para AH/SD; 22% (n=4) indicam a capacitação de professores, 11% (n= 2) a busca de parceria com universidades e 5% (n=1) o funcionamento do NAAHs.⁵

O público entrevistado se compõe estritamente de pais cujos filhos não são atendidos pelos programas das políticas públicas de AEE das escolas públicas ou pelas ONGs, que atendem às crianças e jovens que se encontram em situações de vulnerabilidade social.

Porém, o que chama atenção é que tais famílias, apesar de estarem fora do ensino público, por fatores que não foram contemplados na pesquisa, também dizem não ter condições de manter todas as atividades necessárias a seus filhos. Há as famílias (50%) que estão nessas escolas por bolsas de estudos, não possuindo um poder aquisitivo tão alto assim. No entanto, mesmo se no ensino público estivessem, seriam classificadas fora da margem de corte para os programas especializados das ONGs do 3º setor, que oferecem programas especializados, pois a primeira exigência é a renda familiar mínima.⁶

Fleith (2007) afirma que as famílias das crianças com AH/SD encontram na sociedade uma falta de acolhimento, tanto para suas dificuldades quanto para as de seus filhos, que por vezes não são considerados sujeitos com necessidades de apoio e atendimento especializado, apesar de se constituírem público-alvo da educação especial. Diz a autora que [...] “os pais dos superdotados não têm recebido nenhum suporte da comunidade; ao contrário, deparam-se com uma hostilidade encoberta por parte da sociedade àqueles que

⁵ Vale dizer que todos os entrevistados são moradores de cidades do estado do Rio de Janeiro.

⁶ Conferir nos sites: <http://www.ismart.org.br/> ; <http://www.ilecca.org.br/nossas-atividades.html>;
<http://www.irs.org.br/>.



apresentam um potencial superior” (FLEITH, 2007, p. 47).

Uma alternativa sugerida pelas famílias e já efetivada em muitas universidades, inclusive na UFF, são os programas de extensão universitária.

É importante que a Universidade, através de seus programas de extensão e Pós-graduação em parceria com Empresas proponha espaços e desafios para os jovens com vocação científica, assim como para o corpo docente que trabalha diretamente com esse público. (GUERRA; MOTTA; CAMPOS; CARDOSO, 2015, p. 81)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas ONGs do Rio de Janeiro, onde a pesquisa foi realizada, conseguem alcançar uma pequena parcela da população em situação de vulnerabilidade social. O que se observa no caso das famílias pesquisadas é que a demanda de investimento financeiro em crianças e jovens com AH/SD é alta e que as mesmas não conseguem oferecer o que seus filhos precisam para desenvolver seus talentos. Considerando o que foi levantado, percebe-se que o assunto não se esgota aqui. Famílias com crianças e jovens com AH/SD ainda encontram muita resistência na sociedade e pouco espaço de desenvolvimento dos talentos de seus filhos, pois a escola, na maioria das vezes, não está preparada para esse público. Fica latente a necessidade de investimento por parte do governo e da sociedade civil, como um todo, no desenvolvimento destas crianças e jovens.

Diante dessas dificuldades, as famílias de crianças e jovens com AH/SD, e demais participantes do evento pesquisado, orientados pelas professoras coordenadoras e equipe organizadora, elaboraram uma carta com pedidos/sugestões à Universidade Federal Fluminense de ações dirigidas a esse público, aguardando apenas a liberação de agenda do Reitor , para que seja entregue.


REFERÊNCIAS

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

BRUGGÜEMANN, O. M.; PARPINELLI, M. Â. Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. **Rev Esc Enferm USP**, 2008, p. 565-568. Disponível em <www.ee.usp.br/reeusp/> . Acesso em 05/08/2018.

FLEITH, D. de S. Altas habilidades e desenvolvimento socioemocional. In FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de.(org.) **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 41-50.

GUERRA, V. E. P.; MOTTA, E. S. da; CAMPOS, M. A. F. de O.; CARDOSO, F. S. Parceria Empresa – Escola Básica - Universidade: Capacitando Profissionais da Educação para a



Identificação e Apoio aos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, v. 1, n. 2, ago/dez 2015. p. 75-82.

MARTINS, B.A; CHACON, M.C.M. Identificação de características de altas habilidades/superdotação apresentadas por alunos matriculados em escolas de ensino regular. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012 Universidade: Capacitando Profissionais da Educação para a Identificação e Apoio aos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, v. 1, n. 2, ago/dez 2015. p. 75-82.



ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO IDENTIFICAÇÃO PELO PSICÓLOGO: RELATO DE EXPERIENCIA

Ana Caroline das Neves (Unicentro)
Carla Luciane Blum Vestena (Unicentro)
Bernadete de Fátima Bastos Valentim (UFPR)
Cristina Costa-Lobo (Cátedra da UNESCO)

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, optou-se por tratar a temática das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), por meio de um relato de experiência que, tendo em vista que este caso se mostra de caráter inusitado, onde este indivíduo passou a infância e a adolescência dentro do sistema regular de ensino, buscando auxílio de diversos profissionais, relatando um sofrimento extremo devido a dificuldades que são consideradas características do indivíduo com AH/SD (Altas Habilidades/Superdotação), hipersensibilidade ou dificuldades socioemocionais, mas a hipótese do diagnóstico nunca foi cogitada até então.

O relato será feito sob o olhar da primeira autora, profissional que continua acompanhando o paciente também após o diagnóstico, que será chamado neste trabalho pelo pseudônimo de Sheldon, escolhido pelo próprio paciente. Ressalta-se que este consentiu livremente participar deste estudo.


Este estudo é de caráter inicial, ficando restrito apenas ao diagnóstico, tendo em vista que este ocorreu em julho de 2018 e o paciente ainda continua em acompanhamento.

OBJETIVO

Pretende-se, neste estudo, relatar e discutir um caso sob a perspectiva do profissional da psicologia, que junto a outras profissionais promoveram a discussão correlacionando este caso com as bases teóricas da superdotação, para que se torne visível neste caso a falta de conhecimento dos profissionais da saúde quanto a temática das altas habilidades.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória, realizada a partir de um estudo de caso único (SILVEIRA, CÓRDOVA, 2009; MEIRINHOS, 2010). O participante é do sexo



masculino, tem 18 anos e é estudante universitário do curso de Física - Licenciatura. Foi identificado com AH/SD durante o tratamento psicológico. Mediante a sua autorização, será identificado como Sheldon, pois foi assim que sugeriu ser denominado na pesquisa. O principal instrumento para coleta de dados foi o diário, já que os dados colhidos durante as sessões foram anotados pela profissional a cada sessão realizada (FLICK, 2013; MEIRINHOS, 2010).


RELATO DO CASO

Sheldon procurou atendimento psicológico no início do ano de 2018 por encaminhamento de uma professora da sua universidade, após solicitar ajuda relatando dificuldades de adaptação na sala de aula devido a sensibilidade auditiva. Ao iniciar os atendimentos, Sheldon relatou que já havia procurado diversos profissionais (médico, fonoaudiólogo, psicólogo) e que a princípio o médico psiquiatra teria diagnosticado um quadro de ansiedade e depressão, e que essa sensibilidade melhoraria com o uso do medicamento (citalopram). O paciente iniciou o uso, mas logo interrompeu o tratamento, observando que o mesmo não lhe ajudava. As queixas principais incluíram grande sensibilidade auditiva para determinados sons, como tosse e latido de cães, problemas de relacionamento e dificuldades para adaptar-se na Cidade onde se mudou para estudar.

A partir dessas queixas, iniciou o acompanhamento psicológico semanalmente, no qual teve boa aceitação. Em seus relatos, ficaram evidentes diversas situações de extremo sofrimento devido aos problemas sociais. No decorrer dos atendimentos, Sheldon demonstrou um alto desempenho cognitivo, criatividade, comprometimento com tarefas de seu interesse, alto desempenho imaginativo, idéias inusitadas e autodeterminação. Tais características foram consideradas para sugerir uma avaliação a fim de investigar Altas Habilidades/Superdotação. Sheldon se posicionou favoravelmente a essa possibilidade e passou pelo processo de avaliação com outra profissional da psicologia, para o qual foi confirmada a superdotação, demonstrando alto potencial intelectual, com o índice de Quociente de Inteligência Total (QIT) de 140. Após o diagnóstico, Sheldon segue com o acompanhamento psicológico, visto que este se mostra de extrema importância para melhora da sua qualidade de vida. Sendo assim, seguimos com algumas análises cabível dentro deste caso.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Segundo a Política Nacional de Educação Especial, são considerados indivíduos



superdotados aqueles que demonstram potencial elevado nas áreas: intelectual, acadêmica, liderança social, psicomotricidade e artes, sendo que estas podem se mostrar isoladas ou combinadas. Traz ainda que estes também apresentam um nível elevado de criatividade e um grande comprometimento com a tarefa na sua área de interesse (BRASIL, 2007).


Neste caso, o paciente demonstrou um grande sofrimento devido a sensibilidade auditiva, tornando muitas vezes insuportável o convívio social, ocasionando em uma baixa socialização. Segundo Sabatella (2005), a intensidade emocional e alta sensibilidade são traços associados aos indivíduos superdotados. Esta mesma autora cita a teoria da “Alta-excitabilidade/Superestimulação” do teórico Dabrowski (1902-1980), onde correlaciona esta teoria aos níveis expressivos de sensibilidade que ainda são notados em adultos superdotados. A grande sensibilidade sensorial é tida como alta-excitabilidade em aspectos ligados aos sentidos, onde alguns indivíduos demonstram forte reação negativa a determinadas exposições sensoriais, assim como ruídos ou ambientes tumultuados.

Alencar (1986), em uma de suas primeiras produções científicas a respeito da superdotação no Brasil, demonstrou a preocupação com a identificação, na qual devem ser utilizados vários instrumentos. Além disso, há necessidade de reconhecer nas pessoas, sejam elas crianças, jovens ou adultos, as características que estão relacionadas com AH/SD. Passados mais de 30 anos, ainda existem pessoas sofrendo por não saberem o quem elas são, o que sentem e porque sentem. Isso porque há falhas na formação de professores, que desconhecem os indicadores de AH/SD (MARTINS & ALENCAR, 2011). Por esse motivo, é fundamental que tanto pais quanto professores tenham conhecimento sobre a superdotação, a fim de reconheça-la nos filhos e alunos, caso se deparem com essa condição, uma vez que são os primeiros a ter contato com crianças e jovens superdotados. Da mesma forma, profissionais do campo técnico e da psicologia necessitam deste conhecimento (ALMEIDA, et. al, 2017).

É preciso superar a insuficiência na formação de professores, de psicólogos e de outros profissionais para que se possa dar encaminhamentos que ajudem a pessoa superdotada a se conhecer, ter autoconceito positivo e aprender a lidar com suas habilidades e dificuldades. É necessário igualmente, investir em pesquisas para identificar adultos superdotados, que ao longo de sua vida não tiveram essa oportunidade (VIEIRA, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar a discussão sobre esse caso, concluímos a importância da formação dos



diversos profissionais, pois nesse caso fica evidente que a falta de conhecimento dos profissionais procurados por Sheldon sobre o tema relacionados as altas habilidades, ocasionou uma vida que foi repleta de incompreensões e que interferiram diretamente na qualidade de vida desse indivíduo.

Ainda há muito a ser trabalhado com esse paciente que somente na idade adulta toma conhecimento da sua verdadeira condição, mas podemos ressaltar que o diagnóstico, mesmo tardio, trouxe respostas aos questionamentos que o próprio paciente se fazia diante das dificuldades e incompreensões enfrentadas, e que hoje podem ser melhor entendidas por ele e por sua família ao se perceber como sujeito com altas habilidades, e não apenas alguém que não se encaixa nos padrões estabelecidos.

Os temas relacionados as altas habilidades são amplamente pesquisados na atualidade. Porém, além da maioria das pesquisas estarem voltadas para os profissionais que atuam dentro da educação especial, percebe-se pouca atuação de outros profissionais, como os da área da saúde, que poderiam contribuir de forma diferenciada com um olhar multidisciplinar sobre os indivíduos com AH/SD.

Outra barreira observada é o baixo índice de publicações relacionado ao diagnóstico de adultos com AH/SD, sendo que a maioria dos materiais encontrados se restringem a crianças e adolescentes em idade escolar.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. DE. **Psicologia e Educação do Superdotado**. São Paulo: EPU, 1986.


ALMEIDA, L. S., et al. Processos cognitivos e de aprendizagem em crianças sobredotadas: atenção dos pais e professores. In PISKE F. H. R., et al (Orgs.), **Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos**. Curitiba: Editora Prismas, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC, SEEP, 2008.

FLICK, U. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

MARTINS, A. C. S.; ALENCAR. E. S. Características desejáveis em professores de alunos com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial Santa Maria**, v. 24, n. 39, p. 31-46, jan./abr. 2011.


MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EduSer: Revista de Educação**. 2010.



SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?**. IPEX. Curitiba. 2005.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. Pesquisa Científica. In.: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

VIEIRA, N. J. W. Identificação pela provisão: uma estratégia para a identificação das Altas Habilidades/Superdotação em adultos. **Revista Educação Especial Santa Maria**. v. 27, n.50, p. 699-712, set./dez. 2014.



PLANO DE AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR NA ÁREA DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UM DESAFIO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Maria Valdeny Ferreira Gomes¹
Francieli Pereira Gozzi Freiberg²

INTRODUÇÃO

Segundo a política da Educação Especial Inclusiva do estado do Paraná, a fase do processo da Avaliação Psicoeducacional só deve ser indicada pela equipe técnico-pedagógica após um período efetivo de trabalho com as intervenções sugeridas pela avaliação pedagógica da escola e a persistência das dificuldades escolares do aluno (SEED, 2013, p. 57).

A Avaliação Psicoeducacional deve-se atentar para a análise qualitativa das respostas e comportamento do educando, além de orientar educadores e demais profissionais da escola, no direcionamento pedagógico, indicando procedimentos adequados às necessidades educacionais pertinentes em relação à organização da aprendizagem no ensino comum e na educação especial. Além disso, deve contribuir para a inclusão dos seus educandos no ensino regular, uma vez que pesquisa suas possibilidades e potencialidades tanto no âmbito escolar, como no doméstico e social.


Na Deliberação nº 02/2016 SEED/CEE/PR, de setembro de 2016, assim é exposto no Art. 11º:

Para fins desta Deliberação, os estudantes aos quais deverá ser assegurado Atendimento Educacional Especializado são aqueles que apresentem: IV – **altas habilidades ou superdotação**: aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com uma ou mais áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Para o ConBraSD – Conselho Brasileiro de Superdotados, a superdotação, a precocidade, o prodígio e a genialidade são gradações de um mesmo fenômeno estudado há décadas em diversos países. Assim, para o Conselho, destaca-se que precoce é a criança que apresenta alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em qualquer área do conhecimento, seja na música, na matemática, na linguagem ou na leitura.

¹Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – UNIOESTE, Campus Cascavel, PR. Coordenadora do Grupo de Estudos em Educação Inclusiva do Departamento de Educação da AMOP (Associação dos Municípios da Região Oeste do Paraná).

²Psicóloga (CRP-08/12004) e Avaliadora da área de Educação Especial da SEMED de Corbélia/PR.



Joseph Renzulli³ (2001), em seu Modelo dos Três Anéis, considera que os comportamentos de superdotação resultam de três conjuntos de traços: a) habilidade acima da média em alguma área do conhecimento (não necessariamente muito superior à média); b) envolvimento com a tarefa (implica motivação, vontade de realizar uma tarefa, perseverança e concentração); e c) criatividade (capacidade de pensar em algo diferente, ver novos significados e implicações, retirar ideias de um contexto e usá-las em outro).

Na perspectiva Histórico-cultural é pertinente destacar o que Vygotski (1997) abordou sobre a subjetividade do sujeito, ou seja, a constituição do ser humano no qual o social é mais valorizado do que os aspectos intrapsíquicos. Mas sabemos que os dois aspectos estão presentes, numa relação complementar, apesar de que acreditamos que os fatores sociais, históricos e culturais têm papéis relevantes na constituição do sujeito. Com relação ao sujeito com altas habilidades/superdotação existe a ideia errônea de que estes tenham em si todas as possibilidades de desenvolvimento e desconsidera os fatores externos, o *outro*. Ou seja, uma visão reducionista e preconceituosa de que os sujeitos com Altas Habilidades/Superdotação são resultados somente dos aspectos sociais ou então possuem todas as possibilidades de formação saudável de sua subjetividade.

Na atuação como avaliadoras de estudantes com indicativos de Altas Habilidades/superdotação no município de Cascavel no estado do Paraná, ao analisar a demanda e as diversidades expostas, surgiu a necessidade de elaborar um planejamento das ações e atividades para a realização do processo de Avaliação Psicoeducacional no contexto escolar, pois essa área exige mediações específicas com relação aos aspectos pedagógicos e psicológicos. Para tanto, fez-se necessário respaldar-se nos dispositivos legais vigentes que regem a especificidade das Altas Habilidades/Superdotação e no aporte teórico da perspectiva da Teoria Histórico-cultural, no que se refere aos principais conceitos acerca do desenvolvimento desse sujeito em etapas sucessivas, pois pressupõe que “é com a apropriação do conhecimento historicamente produzido que o homem supre suas necessidades imediatas e, ao supri-las, cria novas carências que necessita externalizar por meio de suas relações com outros seres humanos” (AMOP, 2014, p. 43). Neste sentido, as sessões com os estudantes ocorreram na escola com agendamento prévio, com encontros individualizados, e posterior devolutiva para os responsáveis bem como para os profissionais da escola.

³Pesquisador do Centro Nacional de Pesquisa sobre o Superdotado e Talentoso, da Universidade de Connecticut, Estados Unidos.



OBJETIVOS

Para que tal prática seja efetivada são pertinentes determinados encaminhamentos que vislumbram os seguintes objetivos: planejar o processo de Avaliação Psicoeducacional no contexto escolar com as informações necessárias de orientações para os responsáveis, a escola e estudante, de forma conjunta; elaborar um planejamento das atividades com explicações objetivas e fundamentais de acordo com o perfil do estudante com relação aos aspectos individuais e sociais; organizar uma agenda com as sessões e atividades individuais; desenvolver as mediações necessárias para uma avaliação qualitativa e contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem do estudante com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação.

Diante dos objetivos elencados, que são balizados pelos pressupostos da Teoria Histórico-cultural, realizaram-se as mediações das avaliações de maneira que contemplassem tanto as demandas individuais (intra-psicológicos) quanto os aspectos da relação ensino/aprendizagem (inter-psicológicos).

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esse trabalho tem como finalidade a aplicação do plano de avaliação e descrição das etapas do processo numa abordagem qualitativa, observando as contradições que ocorreram para atender as especificidades da área de Altas Habilidades/Superdotação, com os seguintes procedimentos:


1º. Entrevista com os responsáveis: anamnese e aplicação de instrumento de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (Obs.: a Entrevista de Anamnese é realizada pela psicóloga);

2º. Aplicação de instrumentos de indicadores de Altas Habilidades/superdotação com os professores que trabalham com o estudante;

3º. Aplicação de instrumento de Indicador de Altas Habilidades/Superdotação com o estudante (autonomeação);

4º. Aplicação de instrumento de Indicador de Altas Habilidades/superdotação com os colegas da sala do aluno indicado (nomeação de colegas);

5º. Aplicação de instrumento de Indicador de Altas Habilidades/Superdotação com o professor que trabalhou com o estudante na Educação Infantil ou o conhece há mais tempo que os demais;



6°. Observação do estudante no contexto escolar com atividades específicas para identificar características relativas aos aspectos sócio-afetivos, autonomia, liderança, criatividade, comprometimento com as atividades de seu interesse, assincronismo, etc.

7°. Atendimento individualizado ao aluno com atividades para o Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores: percepção, atenção, memória, criatividade, afetividade, raciocínio lógico, generalização, abstração, etc.

8°. Atendimento individualizado para identificar se as características indicadas pelos professores e pelos responsáveis estão em sincronia com os interesses do aluno, mediante atividade de vivência social com o estudante fora do ambiente clínico e escolar;


9°. Avaliação psicológica (testes psicométricos de inteligência e projetivos de personalidade) para complementar os aspectos pedagógicos identificados. A seleção dos testes deve ser realizada conforme a especificidade de cada caso. As técnicas e testes utilizados podem ser: Escala de Maturidade Mental Colúmbia, Testes de Atenção, Memória, Criatividade, Motivação, Escala de Inteligência Wechsler WISC – IV, Testes projetivos: HTP, Pfister, etc.). Também poderiam ser aplicadas técnicas informais (desenhos, livros, músicas) que estimulem as respostas da pessoa avaliada.

10°. Elaboração do Relatório e devolutiva para os responsáveis e escola com os respectivos encaminhamentos.

Com relação à elaboração do Plano, houve a preocupação com as características sociais e individuais do estudante na perspectiva de atender suas especificidades tanto no contexto escolar quanto doméstico.

Luria (*apud* FACCI; EIDT; TULESKI, 2006) descreveu que na educação especial utiliza-se da avaliação psicoeducacional, que é uma avaliação detalhada, dinâmica e flexível, baseada na aproximação investigativa com ampliação de provas diversas, dirigidas aos diferentes aspectos do comportamento e, o avaliador deve-se utilizar de flexibilidade de pensamento e da capacidade de analisar hipóteses, com atenção particular não só aos conteúdos das respostas, mas à forma como são expressas. (AMOP, 2014, p. 48).

Dessa forma, a partir desses levantamentos, a análise dos dados compreende elaborar o plano com as informações sobre o desenvolvimento do estudante com relação à aprendizagem e breve histórico da vida social. Após a primeira entrevista com os responsáveis, realizaram-se ajustes de acordo com as observações mais detalhadas do caso com relação às condições sociais e disponibilidades dos responsáveis, pois



Na perspectiva histórico-cultural, conforme Souza (2007, p. 8), [...] a criança é um sujeito que apreende o mundo num processo dialético de interação. As suas vivências estão orientadas por uma dinâmica que envolve o grupo sócio-cultural de que é parte, a história construída pelo homem, as condições educacionais, bem como os processos de sua história individual que está permanentemente condicionada pela história coletiva e que constituem sua situação social de desenvolvimento naquele momento determinado de sua vida. (*apud* AMOP, 2014, p. 49).

Ressaltou-se ainda a importância de explicar com detalhes todos os passos do plano para os envolvidos tanto no cenário educacional quanto no doméstico, com ciência e assinaturas de todos, o qual foi definido como um “contrato psicopedagógico”. Nas mediações realizadas na escola encontraram-se dificuldades para agendar a interlocução com todos os professores, havendo assim necessidade de ajustar o cronograma com maior espaço de tempo. Fizeram-se necessários também, encontros com a equipe avaliadora para o estudo do caso e reavaliação do plano, assim como a elaboração do relatório final.

Nesses termos, avaliar é muito mais que conhecer o educando, é reconhecê-lo como uma pessoa digna de respeito e de interesse, haja vista que o avaliador precisa estar preocupado com a aprendizagem dele e se tornar um aprendiz do processo, pois se aprofunda nas estratégias de pensamento do educando, nas formas como ele age, pensa e realiza as atividades avaliativas. A avaliação tem uma função diagnóstica/investigativa, processual, descritiva e qualitativa, sinalizadora do patamar de aprendizagens consolidadas pelo educando, de suas formas de lidar com o conhecimento ao longo do processo e das estratégias de intervenção, necessárias a seus avanços. (AMOP, 2014, p. 49).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de elaboração do Plano de Avaliação para alunos com indicativo de Altas Habilidades/Superdotação, foi uma forma de sistematizar as ações de acordo com as características sociais e individuais desse sujeito e, por entender que ele apresenta particularidades, há de se considerar que o desenvolvimento do psiquismo também ocorre como naquele que não é habilidoso, porém com particularidades específicas, o que justifica a necessidade do Atendimento Educacional Especializado – AEE, de modo que em suas etapas do desenvolvimento, haja garantia de um processo mediado que incida diretamente no processo de ensino aprendizagem, respeitando suas potencialidades de pensamentos e análise-crítica, de maneira integral, valorizando seu desenvolvimento em todas as esferas do conhecimento.



REFERÊNCIAS

Associação dos Municípios da Região Oeste do Paraná – AMOP. Departamento de Educação. **Currículo Básico para a escola pública municipal: Educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais.** - Cascavel: AMOP, 2014.

PARANÁ. **Subsídios para Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar – Orientações pedagógicas.** Curitiba, 2013.

_____. Deliberação nº 02/2016 SEED/CEE/PR. Curitiba, setembro de 2016.

RENZULLI, J.S. **Os fatores da excepcionalidade**, in Anais do XIV Congresso Mundial de Superdotação e Talento, Espanha: Barcelona, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** Tomo V. Madrid: Visor, 1997.



INSTITUTO LECCA: PROGRAMA ESTRELA DALVA E PROGRAMA ALEXANDRIA (ATENDIMENTO A ALUNOS SUPERDOTADOS DAS CAMADAS POPULARES)

Paula Teresa Pessoa Cavalcanti (ILECCA)¹

INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro é marcado por grandes avanços no que diz respeito à educação inclusiva, contudo o processo de ensino e aprendizagem das crianças superdotadas, de modo geral, ainda remete-se a marginalização do processo educacional, sendo escassas as ofertas de atenção educacional fundamentais para o processo de aprendizagem e desenvolvimento integral dos mesmos.

Sendo assim, pode-se, então, destacar o atendimento educacional especializado (AEE) como principal alternativa e estratégia educacional, de acordo com a legislação brasileira, para a estimulação e desenvolvimento das crianças superdotadas.

A importância do AEE para os superdotados remete-se, principalmente, conforme exposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) para proporcionar a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação e desenvolvimento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

Em meio a iniciativas que oferecem uma prática diversificada e que contemplam os superdotados, evidenciam-se, na cidade do Rio de Janeiro, programas de atendimento a estudantes superdotados academicamente e de baixa renda, denominados *Programa Estrela Dalva* e *Programa Alexandria*, proporcionados pelo Instituto LECCA, que é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).

No que diz respeito aos superdotados das camadas populares é imprescindível mencionar que eles não possuem as mesmas oportunidades de expressão, estimulação e desenvolvimento dos potenciais e talentos, fato que os tornam praticamente invisíveis aos olhos da sociedade e que, de modo geral, perpetua a relação equivocada entre a superdotação e o poder aquisitivo.

¹paula.pessoa@ilecca.org.br; Mestre em Educação e coordenadora do Instituto Lecca.



O PROGRAMA ESTRELA DALVA

O Programa Estrela Dalva, criado em 2007, é fruto de uma parceria da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e do Instituto Lecca. O instituto investe em educação, visando à melhoria da qualidade de vida de comunidades carentes, contando com o apoio financeiro de pessoas físicas e jurídicas comprometidas com este fim. Tem como missão ampliar as oportunidades de crianças e adolescentes oriundos de famílias de baixa renda, a partir da assistência social e da educação, através dos três pilares: formação acadêmica; formação cultural e formação ética.

O programa tem por objetivo atender crianças e jovens academicamente superdotados e economicamente carentes. A principal meta deste programa é oferecer uma educação compatível com a potencialidade destes alunos, ampliando e enriquecendo-os cultural e academicamente, para que se tornem adultos moral, cognitiva e culturalmente capazes de participar como verdadeiros cidadãos, de forma produtiva, na vida de suas comunidades e do país.


Durante o processo de seleção avalia-se o potencial intelectual e a aptidão acadêmica da criança, assim como o nível socioeconômico da família. De modo geral, somente 1% dos alunos avaliados apresenta os requisitos necessários para participar das atividades desenvolvidas no Programa Estrela Dalva.

O programa se desenvolve de forma intensiva com grupos de doze crianças durante dois anos, no decorrer do quarto e quinto anos do ensino fundamental, ou seja, diariamente durante quatro horas no contraturno escolar.

No primeiro ano do programa, além da aceleração de conteúdos acadêmicos de Matemática, Língua Portuguesa, Redação e assuntos gerais da atualidade, acontecem atividades lúdicas que favorecem a aprendizagem, tais como jogos educativos, biblioteca e sala de leitura, gincanas acadêmicas, etc. Além disso, existe uma intensa programação cultural.

No segundo ano do programa o trabalho se orienta mais intensamente à preparação para o concurso das escolas públicas de excelência, tais como Colégio Pedro II, Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Colégio Militar do Rio de Janeiro.

Nesses dois primeiros anos de participação no Programa, as famílias também são orientadas no acompanhamento do processo educacional dos seus filhos. Delou (2007a, 2007b) destaca a importância dessa orientação, afirmando que este processo possibilita que a



família, definida como o conjunto de pessoas que vivem e convivem diariamente com a criança, possa participar e interagir de modo positivo e significativo com a criança, estimulando e favorecendo tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento dos talentos.

Logo, pode-se afirmar que após o período de dois anos frequentando o Programa Estrela Dalva, as crianças estão seguras para realizarem as provas dos colégios públicos de excelência e serem aprovados. A meta do programa é que 80% dos alunos sejam aprovados.

O PROGRAMA ALEXANDRIA

Após ingressarem nos colégios públicos de excelência, os estudantes são convidados a participarem do Programa Alexandria, projeto que visa acompanhar o desenvolvimento acadêmico a partir do sexto ano do ensino fundamental até os anos finais do ensino médio.

O Programa Alexandria oferece suporte acadêmico, cultural e social. Atende participantes do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Tem como objetivos: complementar a educação acadêmica; ampliar o conhecimento e orientar a escolha profissional. Ao ingressar no programa os alunos recebem também uma bolsa de estudos integral na Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa do Rio de Janeiro.


No programa, os alunos frequentam o Instituto duas vezes por semana, três horas a cada dia e frequentam o curso de inglês, onde recebem uma bolsa de estudos, duas vezes por semana. No primeiro semestre de 2018 o programa atendeu a 140 alunos.

Na instituição os alunos recebem apoio pedagógico orientado por psicopedagogas e também fazem uso de ferramentas tecnológicas, plataformas de ensino, sites educacionais e cursos on line. Através do ensino personalizado, o programa prioriza o desenvolvimento da autonomia cognitiva e moral dos participantes.

Além do acompanhamento pedagógico, todos os estudantes participam de oficinas formativas e profissionais. As oficinas têm como propósito a ampliação de conhecimentos que possa levá-los a uma escolha profissional onde seus interesses e habilidades sejam respeitados da melhor forma.

CONSIDERAÇÕES

O indivíduo superdotado necessita de programas de atendimento que o levem ao desenvolvimento de suas habilidades, que o estimule à evolução de seu pensamento crítico e criativo buscando uma aprendizagem mais significativa e que passe a fazer sentido em um mundo real.



Sem dúvidas, além do enriquecimento cultural ou acadêmico oferecido pelos programas, os aspectos emocionais também se desenvolvem e de são percebidos e trabalhados, principalmente, no convívio dentro do grupo de pertencimento, que apresentam características similares, ou seja: conviver com os seus pares pode influenciar de forma positiva na trajetória de vida destes indivíduos.

Quando a superdotação se manifesta em crianças de baixa renda e não é reconhecida pelo sistema educacional, ela pode se transformar em risco pessoal e social. Ao sair do sistema educacional, por tédio ou por encontrar dificuldades de adaptação, a criança ou o jovem talentoso muitas vezes é seduzido pelo desafio da vida na marginalidade.


O Instituto Lecca busca ser uma oportunidade na vida desses superdotados, livrando-os da dupla exclusão: exclusão por pertencer a uma classe social menos privilegiada que o limita ao acesso a bens e recursos materiais e exclusão por pertencer a um grupo de indivíduos com capacidade acima da média e que não tem acesso a uma educação que atenda a suas demandas, sendo assim o trabalho desenvolvido está relacionado ao fornecimento de oportunidades para a autorrealização, focalizando o desenvolvimento da área de interesse onde o potencial superior está presente, e no aumento do quantitativo de indivíduos que se transformam em produtoras de conhecimento e arte, ao invés de serem meras consumidoras das informações já existentes e conseqüentemente ajudarão na solução dos problemas que podem vir a surgir em meio à sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 12 jul. 2018.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades e talentos. In: In: FLEITH, Denise de Souza. ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientações a professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007 (a).

_____. O Papel da Família no Desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação. FLEITH, Denise de Souza (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: o aluno e a família**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007 (b), v.3



O DIFÍCIL CAMINHO ATÉ O AEE: A INVISIBILIDADE DA AHSD EM CRIANÇAS E JOVENS QUE NÃO SE ENCAIXAM NOS ESTEREÓTIPOS DA GENIALIDADE

Cristina Bruno de Lima (Prefeitura Municipal de Cachoeiras de Macacu/UFF)¹
Cristina Lúcia Maia Coelho (UFF)²

INTRODUÇÃO

A Educação Especial vem sendo contemplada com políticas públicas que proporcionam melhor suporte ao público alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas suas diferentes especificidades, tendo como princípios norteadores, a identificação e assistência precoces. Porém, no caso das Altas Habilidades ou Superdotação, há uma grande defasagem entre as estimativas de incidência admitidas na comunidade internacional (3 a 5% considerando-se apenas superdotados intelectuais), conforme Guenther (2006) e o que temos identificado nas nossas escolas (0,032%), de acordo com o último censo da Educação Básica em 2016 (INEP/MEC, 2017). Se considerarmos todas as possibilidades da AHSD, os índices admitidos internacionalmente são em torno de 10% por população conforme a Organização Mundial de Saúde (OMS).


Preconceitos e desinformação arraigados no sistema, até mesmo devido à distorções de concepções pedagógicas que tem pautado a educação brasileira, têm contribuído para a inobservância de potenciais de alunos em diferentes etapas da educação.

Nessa perspectiva, considerando-se a defasagem entre os índices previsíveis e encontrados, crianças com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) têm suas dificuldades mal interpretadas e seu potencial minimizado, ficando à margem do que poderia ser "um futuro brilhante", enquanto a escola espera que eles autorregulem com o tempo e a maturidade, seus possíveis comportamentos inadequados.

A AHSD não se restringe ao alto desempenho em uma ou mais áreas acadêmicas. Pode direcionar-se exclusivamente para áreas artísticas ou esportivas, por exemplo. Por outro lado, nem sempre resulta em sucesso. Não raro, inabilidades sociais, instabilidade emocional,

¹E.mail: cristinabruno63@yahoo.com.br; Mestra em Diversidade e Inclusão pela UFF; Prefeitura Municipal de Cachoeiras de Macacu/RJ- CMPDI/UFF

²E.mail: Cris maia 84@gmail.com; Profa Doutora em Psicologia pela UFRJ; Universidade Federal Fluminense/RJ



imaturidade e até mesmo a visível dificuldade em algumas áreas, faz com que talentos de crianças e jovens passem despercebidos por seus familiares e pela escola.

O papel da escola e as orientações pedagógicas que fundamentam suas ações precisam ser reavaliados constantemente a fim de que cada vez menos se perca oportunidades de desenvolver e bem aproveitar os potenciais ocultos nos problemas socioeconômicos, nos comportamentos disruptivos, na criatividade mal compreendida, que a própria formação inadequada do professor e os interesses financeiros dos sistemas educacionais contribuem para tornar invisíveis.


Esse estudo de caso tem início na Educação Infantil de uma escola pública municipal no interior do Estado do Rio de Janeiro, com a inquietação provocada pela observação de uma criança peculiar. Seu comportamento extremamente instável e explosivo confrontava sua lógica e curiosidade pelo mundo que ia desvendando uma inteligência acima da média para a idade. Avançou pelo Ensino Fundamental, em momentos distintos, mas encontrou uma realidade não muito diferente da que se tinha inicialmente. Uma criança que não se encaixava no estereótipo da genialidade que ainda permeia o imaginário da maioria das pessoas e permanecia no lugar comum, a despeito de suas habilidades acadêmicas bem acima da média. Objetiva-se assim corroborar para uma reflexão sobre a subidentificação de crianças com AHSD, pautada na hipótese de que há muitos mitos e preconceitos a serem desvelados, e isso passa necessariamente pela formação do professor. Essa situação tem consequências negativas para a criança nas sucessivas etapas de desenvolvimento, assim como para suas famílias e para a sociedade como um todo, que deixa pelo caminho talentos subaproveitados.

OBJETIVOS

Pretende-se com esse estudo de caso promover uma reflexão sobre o papel do professor na identificação dos alunos com AHSD, por uma mudança de paradigmas que ainda hoje são pautados em preconceitos infundados quanto as ações dirigidas a esse público, especialmente sobre aceleração escolar.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo de caso iniciou-se com a observação não estruturada, por um período de duas semanas, quando houve o primeiro contato com o aluno objeto desse estudo.



Novos contatos, ainda que por períodos mais curtos, em longos espaços de tempo, permitiram a continuidade da observação e algum convívio, favorecendo a percepção sobre as peculiaridades dessa criança.

Passados dois anos, confrontando as observações da então professora do referido aluno, já na Educação Infantil II, com os demais relatórios e uma observação sistemática da criança em diferentes espaços e atividades escolares, foram sendo feitos registros que se somaram aos da professora e produziram um relatório na perspectiva de se conseguir uma avaliação multiprofissional que corroborasse ou descartasse a ideia da AHSD. Ainda que a legislação aponte para a competência do professor no sentido de referenciar a AHSD (BRASIL, 1996) e de indicar a realocação no nível adequado, a rede tinha outros caminhos.


Dois anos e meio mais tarde, com o aluno já ao final do primeiro ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi realizada uma entrevista com professores do mesmo (sala de aula; educação física) e outros membros da comunidade escolar (diretora da escola, bibliotecária, coordenadora de turno, supervisora pedagógica). Também foi realizada uma avaliação formal, pela professora da turma, através da Lista Base de Indicadores de Superdotação – parâmetros para observação de alunos em sala de aula (DELOU, 2001). Uma análise das fichas de avaliação do ciclo somou-se ao conjunto de informações que sustentaram as conclusões naquele momento.

Mais adiante, com o aluno já no 4º ano do Ensino Fundamental, novas avaliações foram feitas utilizando a mesma lista de indicadores, para a turma e individual, relatório da atual professora, entrevista com funcionários da escola, professores extraclasse, supervisão pedagógica e orientação educacional.

RESULTADOS

O relatório encaminhado inicialmente para a triagem, conforme os caminhos adotados pela rede municipal de ensino, teve um retorno inesperado. Nada de avaliação multiprofissional, nada de aceleração ou programa individualizado como se supunha que pudesse acontecer.

Ainda que as observações apontassem para uma criança com toda a possibilidade da AHSD, embora com um comportamento impulsivo e rompantes incontroláveis, o aluno foi direcionado para o “lugar comum”, com a anuência da mãe, que foi alertada sobre “os perigos



da aceleração” e também, de certa forma, culpabilizada pelos comportamentos inadequados da criança.

Nas entrevistas, na escola atual, foi possível constatar que o aluno ainda guardava alguns comportamentos infantilizados e intolerância à frustração, mas já era mais percebido pela sua inteligência, agilidade em fazer as atividades, interesse por temas diversos, especialmente animais. O aluno havia desenvolvido as próprias estratégias para otimizar o tempo ocioso, já que terminava tudo rápido. Seu humor que já se encontrava mais estável.

Na Lista Base de Indicadores de Superdotação, feita pela professora atual, 91,7% dos itens foram assinalados como “sempre” (terceira coluna) e 8,3% como “às vezes”. Os dois itens assinalados como “às vezes”, foram auto suficiência, relacionado à Inteligência Geral (IG) e estabelecimento de relações sociais com facilidade, relacionado à Capacidade de Liderança (CL).

Em um novo momento de investigação na escola, já como profissional da rede como orientadora da Educação Especial Inclusiva, foi possível observar que mesmo após a pesquisa anterior, que sinalizou a possibilidade de AHSD do referido aluno, não houve nenhum encaminhamento por parte da escola. O aluno continua sendo visto como um aluno inteligente, porém, infantil.

A retomada da avaliação, passando novamente pela Lista Base de Indicadores de Superdotação (DELOU, 2001), relatórios feitos pela professora do 4º ano e demais professores e funcionários que trabalham com o mesmo, mais uma vez sinalizavam um aluno com habilidades acima da média: conhecimento de mundo acima do comum para sua faixa etária, interesses específicos, vocabulário amplo, aprendizagem autônoma, curiosidade aguçada. Tudo isso em um menino de comportamento imaturo e algumas vezes muito inadequado para a idade, conforme a visão da escola. Sua fala, antes percebida como pouco clara, a despeito da amplitude de seu vocabulário, tornou-se bastante inteligível, porém, estereotipada, com pausas e entonações pouco comuns no cotidiano.

A avaliação multiprofissional, almejada desde a Educação Infantil, finalmente teve início e já reconhece a “possibilidade” de AHSD, indicando o aluno para atendimento no Centro de Recursos Educacionais Especializados Municipal (CREEM).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas conversas com professores e outros profissionais da educação, foi possível perceber a resistência em traduzir essas características observadas no aluno em AHSD. Também ficou claro que há uma falta de perspectiva, por parte dessas pessoas, quanto ao que poderá ser feito mediante a AHSD, sendo notável a rejeição à aceleração.

O assincronismo entre idade, comportamento social, desenvolvimento cognitivo e emocional (COLEMAN, CROSS, 2000 apud ALENCAR, 2007; VIRGOLIM, 2007; ALENCAR, 1986 apud PISKE e STOLTS, 2012), é comum em crianças com AHSD, e explica essa diversidade de habilidades, comportamentos e inabilidades, podendo ser trabalhado à medida que o aluno recebe atendimento especializado. Mas também é uma das explicações para essa dificuldade de visibilidade desse aluno enquanto superdotado.

A aceleração divide opiniões e não é prática comum no nosso sistema educacional. Porém, está contemplada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 e recebe apoio de pesquisadores importantes na área, que vêem na aceleração uma escolarização menos entediante para esse aluno. Problemas de ordem emocional podem acontecer a despeito da aceleração (MAIA-PINTO, 2012; DELOU, 2014).

Nesse sentido, inicialmente será oferecida uma suplementação nas áreas de maior interesse do aluno paralelamente ao atendimento psicológico a fim de preparar uma possível aceleração no próximo ano.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M.L. Soriano. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a18.pdf>. Acesso em: 15 jun 2017.


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

DELOU. Cristina Maria C. Aceleração de Estudos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS: UFSM, v. 27, n. 50, p. 675-688, set./dez. 2014

Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 26 ago. 2016.

_____. **Lista base de indicadores de superdotação - parâmetros para observação de alunos em sala de aula**. 2001. Disponível em:<[file:///C:/Users/ADM/Downloads/lista-base-de-indicadores-de-ahs-cristina-delou%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ADM/Downloads/lista-base-de-indicadores-de-ahs-cristina-delou%20(1).pdf)> Acesso em 29 mai. 2017.


MAIA-PINTO, Renata Rodrigues. **Aceleração de ensino na educação infantil: percepção de alunos superdotados, mães e professores**. 2012. 153 f., il. Tese (Doutorado em Processos



de Desenvolvimento Humano e Saúde)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: < <http://repositorio.unb.br/handle/10482/11225>> Acesso em: 28 ago. 2016

PISKE, Fernanda Hellen e STALTZ, Tânia. O Desenvolvimento Afetivo de Alunos Superdotados: uma contribuição a partir de Piaget. Schème **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. São Paulo, v. 4, n. 1, jan-jul/2012. Disponível em: <<http://www.bjis.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/viewFile/2400/1953>> Acesso em: 10 ago. 2016.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais** / Angela M. R. Virgolim - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.



A PRESENÇA DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: NA ESCOLA, NO BULLYING E NO ATENDIMENTO SÓCIO- EDUCATIVO


Larice Maria Bonato Germani (SECAT/FADERS)

INTRODUÇÃO

A Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para pessoas com eficiências e Pessoas com Altas Habilidades (FADERS), vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Social, Trabalho, Justiça e Direitos Humanos do RS (SDSTJDH), visa articular políticas para PcDs e PcAHs. A FADERS possui unidades de serviços para atender as demandas dos segmentos sociais que sustentam a sua missão. Deste modo, para situar o leitor, esclarecemos que este trabalho foi desenvolvido no Serviço de Educação, Capacitação e Ajudas Técnicas (SECAT) que além de outras atribuições realiza a identificação, capacitação, orientação às famílias, assessoria às escolas e às secretarias municipais de educação na área das AH/SD. Os fundamentos teóricos utilizados no atendimento desta área baseiam-se na concepção de superdotação da teoria dos J. Renzulli (1986, 2004).

Este relato de experiência é resultado de ações que objetivam difundir o conhecimento e fortalecer a presença das Altas habilidades/Superdotação no Estado do Rio Grande do Sul. Entende-se que a propagação do saber sobre as AH/SD ocorre na medida em que as distorções míticas sobre esta temática sejam transformadas em oportunidades que viabilizem o desenvolvimento pleno dos potenciais desta clientela. Acredita-se que esta disseminação do conhecimento deva perpassar, não somente a área da educação, mas outras como a saúde, a assistência social e a dos direitos humanos.

Nas últimas décadas a área das AH/SD tem tido seus avanços, porém são recorrentes as crenças errôneas e o desconhecimento sobre os comportamentos das AH/SD. De acordo com Germani (2006) e Pérez (2008) muitos autores têm escrito a respeito dos mitos, entre eles Winner (1998), Extremiana (2000), Alencar e Fleith (2001) e Pérez (2004), enfatizando o quanto o conhecimento do senso comum tem ocasionado prejuízos no atendimento às AH/SD. Na área da educação, por exemplo, embora exista uma política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL,2008), em que a inclusão deverá permear todos os níveis de ensino, os estudos identificam que as expectativas estão, por ora, aquém do esperado por esta população. Mesmo com a implantação dos NAAHS (BRASIL, 2005) para atenderem alunos, escolas e



famílias em todo os estados da federação, as demandas de atendimento às AH/SD não estão sendo supridas.

Na prática observa-se que o exercício dos direitos à cidadania da pessoa com AH/SD tem sido fragilizado por atravessamentos de diversas ordens, apesar de existir garantias legais a favor destes direitos descritas na CFB (BRASIL,1988), ECA (BRASIL,1990), no Decreto Nº 7.611 (BRASIL, 2011) e na LDB (BRASIL, 2013, 2015). A restrição da vivência dos direitos destas pessoas tem limitado o senso de pertencimento, bem como o sentimento de empoderamento ocasionando, em muitos casos, consequências negativas para o desenvolvimento do potencial cognitivo e socioemocional.

Logo, diante das normativas sociais pouco efetivas na realidade mais a crença de que os direitos à cidadania das pessoas com AH/SD estão para além da educação, desenvolveu-se possibilidades formativas para que gestores e professores da educação, profissionais da saúde e da assistência social pudessem ter acesso a informação sobre as AH/SD. Deste modo, ampliou-se a disseminação do conhecimento com a finalidade de despertar outras áreas para esta temática.

Habermas (citado por Fiedler, 2006) enfatiza que a transformação social é originada na construção de novos discursos sobre determinados conceitos considerados conservadores. Deste modo, o propósito das ações deste trabalho foi questionar a fala inscrita no cotidiano dos participantes com suas crenças distorcidas e fomentar novas referências sobre a temática.

OBJETIVO


Viabilizar o acesso à informação para constituir o conhecimento e a presença das características de altas habilidades/superdotação em diferentes contextos no Rio Grande do Sul.

METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo proposto, articulou-se com diversos municípios do Rio Grande do Sul a realização de quatro Fóruns Temáticos sobre AH/SD em 2017, Sete Ciclos de Palestras sobre bullying e AH/SD em 2018, bem como duas capacitações para os servidores da Fundação de Atendimento Sócio-Educativo- FASE em 2018.

FÓRUNS TEMÁTICOS: POTENCIAIS HUMANOS QUE TRANSFORMAM

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2013, 2015) dispõe no Art. 59, inciso III, sobre a formação na educação inclusiva: “ 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”. Nesta



perspectiva, Delou (2007, 2016, Perez e Freitas 2011) referem que, nem sempre o conhecimento é de domínio de quem exerce a educação.

Logo, pode-se afirmar que quando não há domínio sobre uma dada informação é improvável o exercício de direitos e de inclusão, ou seja, as disposições legais não tornam o discurso uma realidade. Assim, com a finalidade de dar acesso ao conhecimento sobre as AH/SD, realizou-se quatro Fóruns Temáticos atingindo vários municípios do estado do Rio Grande do Sul, cujos os participantes foram gestores de secretarias municipais de educação e de Universidades, professores de todos os níveis de ensino, profissionais da área da saúde e da assistência social.

BULLYING E AH/SD: O QUE FAZER?


A partir de 14 de maio de 2018, passou a vigorar a alteração do Art.12 da LDB, inciso IX, em que fica determinado: “promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas”.

Para contemplar as AH/SD executou-se sete capacitações sobre bullying, abrangendo diversos municípios no Estado. Esta ação possibilitou, não somente disseminar a temática das AH/SD, mas também chamar a atenção para este tipo de violência nas escolas em relação as AH/SD, na condição de vítima da prática de bullying. Nesta perspectiva, Dalosto e Alencar (2016) ressaltam os apelidos pejorativos ou humilhantes, com sentido de desqualificar, intimidar e insultar. Embora, encontra-se poucas pesquisas em relação ao bullying nas AH/SD entende-se que é de extrema relevância a expansão deste conhecimento, tendo em vista as consequências emocionais, sociais e cognitivas que dele derivam, somada às questões de ajustamento emocional e social inerentes às características de AH/SD, tão bem evidenciadas por Alencar e Fleith (2001).

De acordo com Fante (2005) a incidência do bullying é duas vezes maior com alunos com necessidades especiais quando comparada a outros estudantes. O bullying nas AH/SD está associado, na maioria das vezes, a incompreensão dos comportamentos das AH/SD nas práticas educacionais e a tendência em desconsiderar a heterogeneidade.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: VOCÊ CONHECE? - FASE/RS

Esta ação deu-se nas dependências da Fundação de Atendimento Sócio-Educativo no RS para gestores, professores e equipe técnica (psicólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, dentre outros). Ainda será desenvolvida outra etapa desta capacitação. O objetivo,



neste primeiro momento, foi capacitar os servidores para identificar potenciais nos adolescentes assistidos e propor alternativas para desenvolvê-los.


Este contexto institucional de liberdade restritiva para adolescentes em conflito com a lei, apresentou-se como um grande desafio. Primeiro por ser uma estreia a realização dessa capacitação nesse espaço e, segundo, por existir escassa literatura de atendimento às AH/SD nessa realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o objetivo desta experiência relata-se, a seguir, algumas evidências encontradas a partir das três ações de formação realizadas para diversos municípios do Rio Grande do Sul e na capital:

Fóruns temáticos- a maioria dos participantes, baseados nas informações recebidas, manifestaram terem consciência de suas crenças errôneas sobre AH/SD; algumas professoras, a partir de seus registros de memória, informaram sobre as crianças e adolescentes com os quais tiveram contato no exercício profissional e, por desinformação, não perceberam as características de AH/SD; uma participante revelou *“que nos seus dez anos como professora da educação básica muito pouco havia ouvido falar sobre as AH/SD, parecia algo muito distante da realidade das escolas”*; professoras relataram que estavam reconhecendo alguns comportamentos de AH/SD em seus alunos e que deveriam encaminhá-los para a identificação dos indicadores de AH/SD; Uma professora de AEE manifestou que *“esta formação com gestores, professores de sala de aula e de AEE e outros profissionais, faz com que eu me sinta mais apoiada, pois muitas vezes a formação é dirigida somente às professoras de AEE e aí fica mais difícil todos terem um consenso para trabalharmos juntos a inclusão das AH/SD”*.; e por fim, alguns gestores de secretarias municipais, presentes nos fóruns, solicitaram capacitação em seus municípios para profissionais da educação, saúde e assistência social.


Bullying e AH/SD: O que fazer? - Com relação ao bullying, a maioria dos participantes não haviam despertado sobre esta prática nas AH/SD. No entanto, após conhecerem a temática das AH/SD foi possível compreenderem as manifestações de bullying em relação a esses alunos em suas escolas. Houveram relatos como: *“ eu via alguns colegas chamarem, constantemente, o fulano de nerd, esquisitinho, ET, mas achava que era brincadeira de aluno”*. Nos trabalhos em grupo os colegas não queriam sentar com ele, diziam que ele se ‘achava’. Depois de algum tempo, fiquei sabendo que ele recebia



intimidações de seus colegas e ele não queria mais frequentar a escola”. Percebeu-se que após estas capacitações, as escolas que desenvolvem projetos sobre bullying puderam ampliar o olhar para os alunos com indicadores de AH/SD, tendo em vista as suas diferenças específicas. Para os profissionais da saúde que são solicitados a intervirem sobre os sintomas e consequências socioemocionais do bullying, a capacitação alertou para a necessidade de um maior aprofundamento sobre as características da pessoa com AH/SD.

Altas Habilidades/Superdotação: Você Conhece? - FASE/RS- esta experiência foi a que mais surpreendeu, considerando que os gestores e profissionais da equipe técnica da FASE não tinham aproximação com esta temática. No entanto, durante as oito horas de formação, o interesse dos participantes pela informação sobre AH/SD associado à prática de cada técnico foi sendo por eles manifestado. Como exemplo, a diretora de Qualificação profissional e Cidadania da Instituição expos que “ *não tinha imaginado o que seria esta capacitação. Agora que sei quero realizar outra capacitação para um grupo ainda maior de servidores o mais breve possível para identificar potenciais entre os adolescentes assistidos pela FASE e desenvolvê-los*” (esta nova formação está agendada para 08/11/2018). Uma técnica relata casos de adolescentes internos que apresentam grandes potenciais cognitivos e artísticos que, antes de serem encaminhados para a privação de liberdade, haviam evadido da escola. A seguir apresenta-se um feedback de uma participante: “*estas informações possibilitaram uma atenção especial para as AH/SD. Estou pensando que as equipes técnicas deverão, a partir de agora, observarem em suas entrevistas com os adolescentes, potenciais diferenciados e promover ações de desenvolvimento dos mesmos para melhor instrumentalizar os objetivos de reinserção social*”. Ao término da capacitação houve a solicitação, por parte da gestora e equipe técnica, de assessoria do SECAT/FADERS para os profissionais da FASE, sempre que necessário.

Ao final, conclui-se que foi possível estabelecer uma nova narrativa sobre as AH/SD, mediante a ação de novas informações sobre velhos conceitos. A partir das manifestações dos presentes, observou-se a transformação das crenças distorcidas para um discurso fundamentado em conhecimentos realísticos. Reitera-se, assim, a importância destas ações de capacitação para promover o acesso ao conhecimento/informação em diferentes contextos. Estas práticas fortalecem o que os protagonistas, famílias, profissionais e sociedade civil, têm clamado com relação a presença e aos direitos previstos para as altas habilidades/superdotação. Os documentos legais são vitais por serem dispositivos normativos



da sociedade, porém a experiência prática e os achados científicos apontam que somente através da permanente formação daqueles que necessitam ter o domínio do conhecimento é que será possível viabilizar, ampliar e fortalecer o direito à inclusão educacional e social das pessoas com AH/SD.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. S. & FLEITH, D. **Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001

BRASIL Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013**, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível no site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em 5/09/2018.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em 03/09/2018.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. 2015a. disponível no site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm#art2. Acesso em 05/09/2018

DALOSTRO, M. M., ALENCAR, E. M.L.S. **Os Superdotados e o Bullying**. Curitiba: Appris Editora, 2016.


DELOU, C. M., CARDOSO, F. S., MARIANI, R., & PAIXÃO, I. C. P. Gifted children and adolescents: Exploring the perspective of a group that still needs educational attention in Brazil. **Creative Education**, 2014, 5, 1224-1234. Disponível no site http://file.scirp.org/pdf/CE_2014072510474177.pdf Acesso em 01/09/2018.

FIEDLER, R.C.P. Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e uma nova proposta de Desenvolvimento e Emancipação do Humano. **Revista de Educação**. Universidade de Guarulhos: São Paulo, 2006.

FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus, 2005

GERMANI, L.M.B., **Características de altas habilidades/superdotação e de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: uma contribuição à escola e à família**. 2006. (Dissertação de Mestrado) PPGE da Faculdade de Educação PUCRS.


PEREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário Brasileiro. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 41, p. 109-124, Set 2011. Disponível no site. Acesso em 04 /09/ 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300008>



_____. **Ser ou não ser, eis a questão:** o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008

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

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



AS PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES FRENTE A INCLUSÃO EDUCACIONAL DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Priscilla Basmage Lemos Drulis (CEAM/AHS)¹

Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ)²

Iara Augusta da Silva (UEMS)³

INTRODUÇÃO


A educação inclusiva prevê o atendimento educacional que considere as necessidades educacionais especiais (NEE) de todos os alunos, inclusive aqueles que apresentam altas habilidades/superdotação (AH/SD). Por ser um tema que está sendo discutido à pouco tempo no meio acadêmico, ainda provoca insegurança, dúvidas, preconceitos e pré-conceitos entre os professores e profissionais da escola. Dados do censo escolar (2017) apontam a identificação de 3.691 alunos com AH/SD nas escolas regulares, em 2017 percebemos 19.699, sinalizando um aumento de 249,5%. Mesmo com um expressivo aumento dos atendimentos oferecidos, ainda existem muitos alunos sem identificação e atendimento adequado, considerando que segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), 3 a 5 % da população tem superdotação. Essa foi a problemática que resultou na pesquisa, pois a prática pedagógica do professor pode ser comprometida quando desconhece as características e necessidades especiais do aluno, prejudicando o desenvolvimento de sua potencialidade e aprendizagem.

A partir do movimento da educação inclusiva, políticas educacionais foram elaboradas e implantadas para transformar as escolas em espaços inclusivos. Percebemos a criação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em 2006, pelo Ministério da Educação em todos os Estados e Distrito Federal, como estratégia para oferecer atendimento a esses alunos. No Mato Grosso do Sul, o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS), oferece

¹ Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS). Pedagoga, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UCDB), especialista em educação especial (Faculdade de Educação São Luís) e-mail pribasmage@hotmail.com

² Pedagoga, especialista em educação especial generalista (UNIDERP), mestre em Educação (UCDB), doutoranda em educação (UCDB) e-mail vera.lucia@ufms.br

³ Pedagoga, especialista em educação básica, mestre em educação (UFMS), doutora em educação (UFMS) e-mail iara2ufms@gmail.com



esse atendimento com capacitação aos docentes e a equipe pedagógica nas escolas públicas estaduais, para identificarem e encaminharem aqueles que apresentam características de AH/SD para posterior avaliação; avalia, identifica e encaminha os alunos para atendimentos educacionais especializados (AEE) e ainda realiza orientação às famílias. Com esses apontamentos, surgem as indagações que motivaram esta pesquisa: Por que temos poucos estudantes com AH/SD identificados? Quais as perspectivas dos professores frente a inclusão desses estudantes?

Autores como Alencar (2001), Pinto & Fleith (2002) e Virgolim (2007), têm ressaltado a importância da figura do professor em sala de aula e a necessidade de planejamentos e estratégias educacionais adequadas ao desenvolvimento de competências, além da falta de informação que muitos profissionais da educação têm sobre as características das AH/SD.


Nesse contexto, o papel do professor na contemporaneidade tem se tornado complexo, pois atender a diversidade de todos os alunos exige mudanças de paradigmas, das práticas pedagógicas, atualização dos conhecimentos e o envolvimento de todos os atores da escola, para que assim, sejam realizadas as modificações necessárias, de acordo com as especificidades de cada um.

METODOLOGIA

Esse artigo teve como objetivo identificar as perspectivas dos professores sobre as altas habilidades/superdotação para a identificação e prática pedagógica com os estudantes que apresentam essas características. Teve caráter qualitativo e para coleta de dados utilizamos a pesquisa bibliográfica que para Boni e Quaresma (2005, p.71) constam de “um apanhado sobre os principais trabalhos científicos já realizados sobre o tema escolhido e que são revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes”.

Inicialmente a pesquisa foi desenvolvida por meio da revisão de literatura no banco de dados online da plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). A opção pela seleção somente de artigos e a escolha dessa plataforma, foi decorrente ao maior número de artigos encontrados referentes ao tema abordado. Os descritores utilizados foram altas habilidades/superdotação, identificação, práticas pedagógicas e educação inclusiva.

A pesquisa foi delimitada no período de 2001 à 2017, visto que a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 02, de setembro de 2001




do Ministério da Educação, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica para a educação de alunos que apresentam NEE, sendo que as escolas deveriam se organizar para atendimento com condições necessárias para uma educação de qualidade para todos, em todas as suas etapas e modalidades.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram encontradas cinco publicações referentes ao atendimento educacional a alunos com AH/SD, sendo elas: Pinto & Fleith (2002), no artigo “Percepção de Professores sobre Alunos Superdotados”, concluiu que tanto os professores de escolas públicas quanto os de escolas particulares consideram importante o papel da escola, mas que não têm conhecimento nem para identificá-los, nem para atendê-los; Azevedo & Mettrau (2010), no artigo “Altas habilidades/Superdotação: Mitos e Dilemas Docentes na Indicação para o Atendimento”, apontou que tanto os professores que indicaram os estudantes para o programa de alunos com AH/SD e os que não indicaram, apresentam mitos sobre a AH/SD que influenciam na presença ou na ausência de indicação desses alunos; para Pérez & Freitas (2011) em seu artigo “Encaminhamentos Pedagógicos com Alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o Cenário Brasileiro”, revelou que o problema encontrado em algumas publicações que não acreditam em alunos com AH/SD reflete a falta de informação, de formação acadêmica dos docentes nessa área e a presença de mitos e crenças populares. Sugere a oferta desse tema nas licenciaturas e como formação continuada, bem como enriquecimento extracurricular, no contraturno e intracurricular, em sala de aula, para o aluno com AH/SD; Guenther & Rondini (2012), no artigo “Capacidade, Dotação, Talento, Habilidades: uma Sondagem da Conceituação pelo Ideário dos Educadores”, discutiram as conceituações dos termos capacidade, dotação, talento, habilidades, com 187 professores da rede pública no interior de São Paulo. Indicaram conceituação confusa, notadamente para os termos oficiais, superdotação e altas habilidades; Bahiense & Rossetti (2014), no artigo “Altas Habilidades/Superdotação no Contexto Escolar: Percepções de Professores e Prática Docente”, explorou a visão e principais estratégias de ensino e aprendizagem de 20 professores de Língua Portuguesa e Matemática, utilizadas com alunos com AH/SD. Indicou que os professores não tiveram uma formação adequada, porém compreendem que o aluno superdotado tem necessidades educacionais especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS




Apesar do aumento considerável do acesso dos alunos com AH/SD às escolas públicas ao longo dos anos, partindo do que foi apontado na pesquisa realizada, verificamos que os alunos não estão recebendo atendimento de acordo com seus direitos, pois, os professores não tem formação adequada para trabalharem com esses alunos. É necessário destacar que mudanças são necessárias tanto dos paradigmas, dos conceitos que envolvem esse público, como das práticas pedagógicas que devem considerar suas características e potencialidades e não somente os resultados quantitativos e o cumprimento do currículo.

Os alunos com AH/SD necessitam de atendimento diferenciado e estão sendo prejudicados quando o professor não têm conhecimento nem para identificá-los, nem para atendê-los. Desmistificar as crenças e mitos existentes em torno desses alunos os tirará da invisibilidade, pois quando desconhecidos e desestimulados, não desenvolvem suas habilidades provocando frustração e desinteresse.

Os estudos chamam a atenção para a necessidade de planejamento e criação de políticas educacionais para a formação acadêmica sobre AH/SD nas licenciaturas e capacitação para o corpo docente e pedagógico nas escolas, para que assim, proporcionem a esse público, o acesso a uma educação inclusiva e com qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. S. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- AZEVEDO, S. M. L.; METTRAU, M. B. Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. **Psicol. cienc. prof.** v. 30 n.1, 2010. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932010000100004>>. Acesso em: 01 jul. 2018.
- BAHIENSE, T. R. S.; ROSSETTI, C. B. Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. **Rev. bras. educ. espec.** v. 20 n. 2, abr./jun., 2014. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000200004>>. Acesso em: 01 jul. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005. Disponível em www.emtese.ufsc.br. Acesso em 11 abr. 2018.
- GUENTHER, Z. C.; RONDINI, C.A. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. **Educ. rev.** v. 28, n.1., mar. 2012. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982012000100011>. Acesso em: 01 de jul.



de 2018.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário Brasileiro. **Educ. rev.** n. 41, jul./set. 2011. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300008>>. Acesso em: 01 de jul. de 2018.

PINTO, R. R. M.; FLEITH, D. S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Estud. psicol.** vol.19 no.1 Campinas jan./abr. 2002. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2002000100007>. Acesso em: 01 de jul. de 2018.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais.** Brasília, DF. 2007.



CONTRIBUIÇÃO DO GRUPO BALINT PARA ACADÊMICOS SUPERDOTADOS DE MEDICINA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA

Andressa Pimentel Afune (PUC - Goiás)¹
Kristen Guilarducci Laureano (PUC - Goiás)²
Laís Martins Vasconcellos (PUC - Goiás)³
Débora Diva Alarcon Pires (PUC - Goiás)⁴

INTRODUÇÃO

Michael Balint, professor de medicina em Londres nos anos de 1950, foi responsável pela revolucionária mudança de paradigma da relação médico-paciente ao redimensionar o encontro médico e mostrar o significado do paciente como um todo, de forma holística. Os grupos elaborados por Balint apresentam especificidades que decorrem de sua fundamentação teórico-prática, que abrem possibilidades para processos grupais que objetivam mudanças nas formas de estabelecer os relacionamentos humanos. Esta metodologia balintiana encontra-se em ascensão, sendo realizada por um grupo de acadêmicos, do curso de medicina, que possuem indicativos de altas habilidades. Estes são considerados superdotados, uma vez que possuem uma capacidade excepcional de interagir três aspectos, a habilidade acima da média, a criatividade e o envolvimento com a tarefa, os quais propiciam à realização de um potencial de maior performance, que os destacam das demais pessoas, correspondendo a teoria do “conjunto de três conglomerados de traços”, criada por Renzulli.

OBJETIVOS

Descrever a essencialidade dos grupos Balint no desenvolvimento da formação médica de acadêmicos superdotados do curso de medicina da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), enquanto ferramenta de aperfeiçoamento da relação terapêutica médico-paciente, da relação interpessoal médico-comunidade e médico-equipe.

METODOLOGIA


A metodologia balintiana é aplicada mediante grupos desenvolvidos por estudantes

¹andressaafiune@gmail.com

²kristenguilarducci@gmail.com

³laismvasconcellos@gmail.com


⁴ Mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. debora.pap@gmail.com



superdotados do curso de medicina e um professor (profissional da área de saúde), que por meio da troca de conhecimentos entre os participantes, desenvolve-se a transdisciplinaridade. Estes grupos Balint são realizados semanalmente, com duração de 1(uma) hora, através do método teórico-prático e todas as discussões devem ter como enfoque a relação médico-paciente. O grupo é composto por no máximo 12(doze) participantes, mediado pelo professor-líder, o qual é responsável por manter as normas e garantir que o grupo está sendo desenvolvido de acordo com as características pré-estabelecidas pela The Balint Society. De início, os acadêmicos superdotados se posicionam em círculo e um dos membros, solicitado pelo professor-líder para ser o relator, relata o caso clínico escolhido, sem recorrer a nenhuma anotação, trazendo ao grupo detalhadamente a experiência vivenciada com o paciente, enquanto o restante dos acadêmicos escutam atentamente. Após o encerramento do relato de caso, o relator se mantém em silêncio e os outros membros do grupo discutem a relação médico-paciente-doença, relacionando o caso com a teoria balintiana estudada. Logo em seguida, o professor-líder devolve a palavra para o relator do caso, que é encarregado por apresentar observações críticas com o objetivo de avaliar o desenvolvimento do grupo.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A graduação em medicina preza o acadêmico superdotado, posto que os alunos devem apresentar um desempenho acima da média no curso, sobressair-se em teste de conhecimento e demonstrar altas habilidades para a realização das tarefas acadêmicas. Desde o início, é necessário a realização de uma prova de elevada concorrência para que o estudante consiga ingressar em uma faculdade de medicina, como na Universidade de São Paulo, em que a concorrência para o curso de medicina em 2018 foi de 168 pessoas por vaga. Contudo, os vestibulares para medicina selecionam os candidatos que possuem maior conhecimento teórico, e não os que de fato possuem as características humanistas do "ser médico". Por isso, ressalta-se a importância da dinâmica dos grupos Balint, que além de ter como objetivo o desenvolvimento dessas características, como a empatia, a consciência coletiva e a visão biopsicossocial que são determinantes na relação médico-paciente, também tem efeito direto sobre o comportamento social dos acadêmicos superdotados do curso de medicina, de maneira que a escuta e a reflexão se tornam bem desenvolvidas. Esta atividade atinge o cerne dos estudantes, criando uma atmosfera susceptível a abertura das mais íntimas dificuldades relacionadas a ação médica. Além disso, a comunidade em meio a esse processo se beneficia



com a melhora nos atendimentos, visto que os alunos têm uma formação diferenciada que atenua o sistema hospitalocêntrico ao ressaltar a visão biopsicossocial do paciente. Desta forma, o profissional médico, somando sua relação empática com o poder da escuta pode identificar os determinantes de saúde e influenciar seu paciente, que passam a tomar atitudes benéficas sobre sua saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo sócio-histórico tem mostrado que os grupos desenvolvidos dentro da metodologia Balint são de fato um instrumento formativo importante para os acadêmicos superdotados do curso de medicina. Essas experiências pedagógicas mostram que os espaços grupais, principalmente de reflexão sobre a própria prática, formam nos estudantes de altas habilidades uma perspectiva mais humanista, para desenvolver uma boa relação médico-paciente. Além disso, o grupo Balint é uma oportunidade dos acadêmicos superdotados compreenderem a realidade de outros estudantes e compartilharem experiências, com as quais aprimorarão o convívio no meio médico, seja com o paciente, como a família do paciente ou com a equipe de trabalho.

REFERÊNCIAS

BRANCO, R.F.G.R. **Capacitação de professores de classe hospitalar em relação professor-aluno/paciente na perspectiva balintiana.** Tese (Doutorado). Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Goiânia, GO, 2008.

BRANCO, R.F.G.R. Teaching the doctor-patient relationship through Balint Groups: the possibility of a time for reflection medical training. **J Balint Soc** 2001; 29: 34-35.


BRANDT, Juan Adolfo. Grupos Balint: suas especificidades e seus potenciais para uma clínica das relações do trabalho. **Rev. SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 1, p. 40-45, jun. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702009000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 set. 2018.

PIRES, D.D.A. **A Representação Social da Inteligência em Familiares de Adolescentes Considerados Superdotados.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2002.

POCINHO, Margarida. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 15, n. 1, p. 3-14, Apr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000100002&lng=en&nrm=iso>. acessos em 10 Set. 2018.


PORTO CC, Branco RFGR, Oliveira AM. Relação médico-paciente. In: Porto & Porto. **Semiologia médica.** 7 ed; Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

Renzulli, J.S. What makes giftedness? Reexamining a definition. **PhiDelta Kappan**,



novembro de 1978. (60), p. 180-184. Disponível em
<<https://www.deepdyve.com/lp/sage/what-makes-giftedness-reexamining-a-definition-VbyzvTTv7V>> acessos em 10 Set. 2018.

RUIZ-MORENO, L. Trabalho em grupo: experiências inovadoras na área da educação em saúde. In: Batista & Batista. **Docência em Saúde: temas e experiências**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2004.



MENTORIAL: GRUPO DE PAIS COMO ESPAÇO ALTERNATIVO AO ACOLHIMENTO, DEBATE E INFORMAÇÃO ÀS FAMÍLIAS DE CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Eliane Regina Titon Hotz¹

Maricléa Aparecida da Silva²

Myrla Chela Magalhães de Oliveira Ishi³

Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti⁴

INTRODUÇÃO

Reconhecer as características e necessidades afetivo-emocionais das crianças/estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) se constitui como desafio aos pais e aos professores. Destacam-se esses dois segmentos, por serem os responsáveis pelos primeiros “ensaios sociais” da criança com o “outro”. Essas relações são construídas e vivenciadas pela criança no processo de desenvolvimento, porém não se desconsidera o relevante papel dos demais segmentos sociais no processo de inclusão.

Apesar dos avanços rumo a uma sociedade inclusiva, ainda existem barreiras atitudinais e metodológicas arraigadas nos padrões de normalidade e de homogeneidade, impedindo a efetiva inclusão dos estudantes com AH/SD.

Sendo a “educação direito de todos” (Brasil, 1988) e a educação especial uma “modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades” (Brasil, 2008), compreende-se que nenhuma criança/ estudante deva, independente da sua condição física, intelectual ou sensorial, ficar fora desse processo.


Pesquisas na área da educação e da educação especial, abordam os diferentes paradigmas, que ao longo da história reforçaram o modelo excludente das instituições de ensino. No cenário mundial, movimentos internacionais como a Convenção de Jomtien (1990) e Convenção de Salamanca (1994), estimularam a adoção do paradigma da inclusão nos sistemas de ensino, reverberando na incorporação de políticas inclusivas no âmbito da

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Pedagoga, psicopedagoga, especialista em Educação Especial e em Altas Habilidades/superdotação. Professora da Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação. eliane.titon@bol.com.br

²Pedagoga pela UFPR, licenciada em Ciências Sociais, especialista em Altas Habilidades/Superdotação e em Sociologia Política. smariclea@gmail.com

³ Professora especializada em altas habilidades/superdotação, pedagoga do MENTORIAL – Programa de Incentivo à Maximização do Potencial Superior. myrlachela@gmail.com

⁴ Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora do Centro Universitário Internacional UNINTER. E-mail: paula.s@uninter.com



legislação educacional brasileira.

Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC) implanta a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) que fortalece o movimento da educação inclusiva, reafirmando os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação como público alvo da educação especial. A partir de então, de maneira mais efetiva, estas pessoas ganham espaços de participação na sociedade e nas turmas do ensino comum das escolas públicas e privadas. Destaca-se que, a consolidação do modelo educacional inclusivo se deu de maneira mais concisa na rede pública de ensino, do que na rede privada


A educação especial como lócus de atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação reforça a luta de muitos pesquisadores, em âmbito nacional e internacional, entre eles Alencar (1986); Alencar e Fleith (2001); Delou (2007, 2012); Landau (2002); Renzulli (2004); Novaes (1979, 2008); Freeman e Guenther (2000); Pérez (2012, 2014); Sabatella (2008); Solow (2001) Virgolim (2018), que além de apresentar suas características e necessidades de atendimento, primam por desconstruir o mito de que a oferta de atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes com altas habilidades é elitismo (Sabatella, 2008), pois eles já são agraciadas com um dom.

A atual política da educação especial define os estudantes com altas habilidades/superdotação como aqueles que “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas, intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento com a aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.” (BRASIL, 2010).

Assegura-se que essas características podem estar presentes em pessoas de todas as raças, etnias, credos, condições sociais e financeiras, portanto em se tratando de identificá-las no ambiente educacional (educação infantil e ensino comum) podem estar matriculadas em instituições públicas ou privadas.

Foi sobre esta ótica que surgiu a indagação norteadora deste trabalho: se a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) orienta todos os sistemas de ensino, porque ainda há tanta dificuldade de encontrar a oferta da educação especial na rede privada de ensino?

Ao observar que os serviços de Atendimento Educacional Especializado das instituições de ensino da rede pública, tanto do âmbito municipal como do âmbito estadual,



não atendem o público da rede particular de ensino, o Mentorial – Programa de Incentivo para a Maximização do Potencial Superior⁵, identificou e considerou esta lacuna no tocante ao atendimento dos estudantes identificados com altas habilidades/superdotação na cidade de Curitiba, bem como aos sistemas familiares aos quais pertencem.

Em relação ao ambiente familiar, Sakaguti (2010) ressalta que é nesse espaço onde acontece a primeira experiência de inclusão da criança com AH/SD. Assim como a criança, que faz parte do público alvo da educação especial, a família também vivencia o impacto do reconhecimento das diferenças apresentadas pelo filho. Sendo a família o primeiro aporte emocional e interacional do ser humano, entende-se a extrema relevância de se abrir espaços para que elas possam ser ouvidas, acolhidas, informadas e orientadas a respeito das AH/SD, condição atribuída aos filhos. Salienta-se também que na interação familiar, os filhos são afetados pelos sentimentos, valores e crenças dos pais (SOLOW, 2001, CHAGAS, 2008) construídos por experiências positivas e negativas.


Nesse sentido, considerando que todo o sistema familiar é impactado pelas inquietações e dúvidas sobre a condição, características e necessidades da pessoa com altas habilidades/superdotação, criou-se um grupo de pais, com o objetivo de ser um espaço de acolhimento, escuta e interação.

MÉTODO

O Grupo Teórico-Vivencial e Mentoria para Pais foi planejado, conduzido e avaliado por uma equipe multidisciplinar formada por psicólogos, pedagogas e professoras, especialistas, mestres e doutores na área de educação e altas habilidades/superdotação.

O primeiro Grupo Teórico-Vivencial e Mentoria oferecido pelo Mentorial foi realizado entre os meses de abril a novembro de 2017, no período noturno e contou com oito participantes. No transcorrer de oito módulos foram abordados temas relacionados à área das AH/SD, sendo eles: (1) Identidade da família superdotada; (2) Superdotação: mitos & verdades; (3) Precocidade ou Superdotação?; (4) Criança estimulada ou superdotada?; (5) Perfis e características da criança superdotada; (6) Inteligência, criatividade e superdotação;

⁵Mentorial – Programa de Incentivo à Maximização do Potencial é um programa terapêutico-educacional de iniciativa particular, que visa a identificação e o atendimento às pessoas com altas habilidades/superdotação através de ações como identificação/avaliação, atendimentos (psicológicos e/ou psicopedagógicos), enriquecimento curricular, mentoria junto às escolas, grupos terapêuticos, grupos de estudos e grupo de pais. Formado por uma equipe multidisciplinar, o Mentorial oferece estes serviços na cidade de Curitiba desde abril de 2014 e atende a região metropolitana de Curitiba, bem como a demanda de outros estados.



(7) Qualidade das interações e família superdotada; (8) Práticas educacionais aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

A partir da abordagem sistêmica do desenvolvimento humano, procurou-se, como grupo, chegar a compreensão do conceito de superdotação (com destaque para a superação dos mitos). Refletiu-se também sobre os desajustes afetivo-emocionais e sua relação com a dificuldade de interação com o meio, destacando a importância do contexto familiar para prover recursos adequados aos seus filhos com AH/SD e sobre o perfil heterogêneo (e real) deste segmento da população (VIRGOLIM, 2018). Nesta perspectiva, foi apresentado o papel da afetividade e da qualidade das interações no âmbito familiar, em específico, para o desenvolvimento sadio do filho com AH/SD.

Além dos conteúdos supracitados, abordou-se no primeiro encontro a importância da aprendizagem colaborativa, nesse contexto, se referindo a disponibilidade de se encontrar e aprender com o outro, bem como se fortalecer com a heterogeneidade das experiências relatadas.


Os encontros foram movidos por um clima de acolhimento, onde as famílias puderam compartilhar, tanto as dúvidas específicas relacionadas a situação do filho, como as expectativas e frustrações relativas ao sistema educacional.

As ideias equivocadas acerca da pessoa com altas habilidades/superdotação e da sua condição, foram postas em debate e substituídas pelo conhecimento. Nesta instância, a atividade foi conduzida pela especialista na área da superdotação com ênfase nas famílias superdotadas.

Pautado neste clima de respeito, de trocas de experiências, de apropriação de conhecimentos técnicos que os encontros se desenvolveram.

RESULTADOS

Os resultados advindos da avaliação qualitativa realizada através da observação e da participação das pessoas, bem como por meio dos depoimentos dos envolvidos, se mostraram altamente positivos. As constatações qualificam a importância de se oportunizar às famílias de crianças/estudantes com altas habilidades/superdotação da rede particular de ensino (ou àquelas que não tenham acesso a programas e serviços especializados ofertados pela rede pública de ensino), um espaço de acolhimento e informações, onde suas necessidades sobre a temática sejam esclarecidas, o que a curto prazo contribui também para um melhor



entendimento da importância do contexto familiar como suporte, apoio e mediação no desenvolvimento do filho com altas habilidades/superdotação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do pressuposto que as pessoas com altas habilidades/superdotação apresentam características e necessidades educacionais, emocionais e sociais específicas e considerando a família como o primeiro e principal alicerce para que tenham um desenvolvimento saudável, conclui-se que a proposta de incluir os pais nas discussões sobre a temática das altas habilidades/superdotação tenha contribuído de maneira positiva para o reconhecimento das necessidades e fortalecimento da identidade do filho com AH/SD.

Além disso, o grupo sinalizou como diferencial no atendimento do estudante/filho com AH/SD a necessidade da atuação colaborativa entre o professor do ensino comum, o professor especialista que geralmente atua na sala de recursos para altas habilidades/superdotação e a família para se garantir o desenvolvimento do potencial do estudante.

Portanto, o trabalho desenvolvido no Grupo Teórico-Vivencial e Mentoria está ancorado na proposta de atendimento de qualidade aos estudantes com AH/SD da rede privada e no fortalecimento dos seus responsáveis como interlocutores das diversas e diferentes demandas dos filhos junto a unidades educacionais. Sendo que esta ação é de primordial importância para o cumprimento às orientações da atual política de educação especial, constituindo-se na defesa do direito à educação e ao atendimento educacional especializado.

REFERÊNCIAS


BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial n2a perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

ALENCAR, E. M. L. S. **Psicologia e educação do superdotado**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda. (E.P.U.), 1986.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2.ed. São Paulo: EPU, 2001.

CHAGAS, J. F. **Adolescentes talentosos: características individuais e familiares**. 242f. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A Construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. vol. 1 Orientação a



Professores. Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF, 2007.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. O Atendimento Educacional Especializado para alunos com altas habilidades/Superdotação no Ensino Superior: Possibilidades e Desafios. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (Orgs.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 143-153.

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

LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. Tradução: Sandra Miessa. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

NOVAES, M. H. **Paradoxos contemporâneos**. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

_____. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Atlas, 1979.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial** v. 27, n. 50, p. 627-640, set./dez. 2014. Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/832>. Acesso em: 06/09/2018.

PÉREZ, S. G. P. B. E que nome daremos à criança? In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação**. Curitiba: Juruá, 2012, p. 45-61.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Trad. Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. **Revista Educação**, Porto Alegre (RS), v.1, n.52, p.76-131, jan.-abr./2004.

SABATELLA, M. L. **Talento e Superdotação: problema ou solução**. 2.ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

SAKAGUTI, P. M. Y. **Concepções de pais sobre as altas habilidades/superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SOLOW, R. Parents' conceptions of giftedness. **Gifted Child Today**. v. 24, p. 14-22, 2001.

VIRGOLIM, A. M. R. Vivendo com intensidade e sensibilidade: um olhar para o mundo emocional da criança superdotada, na visão de K. Dabrowski. In: VIRGOLIM, A. M. R. (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba: Juruá, 2018, p.41-66.

WINNER, H. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



CRIATIVIDADE NO ENSINO SUPERIOR: O QUE PENSAM FUTUROS PROFESSORES?

Tania Stoltz¹

Fernanda Hellen Ribeiro Piske²

Joullida dos Reis Taucei³

INTRODUÇÃO

A discussão da criatividade vêm ganhando espaço na literatura científica como uma das principais habilidades a serem desenvolvidas na educação. Em sua definição, vem sendo considerado cada vez mais o contexto sociocultural (MORAN; JOHN-STEINER, 2003; RIEBER, 1999; CONNERY; JOHN-STEINER; MARJANOVIC-SHANE, 2010; OLIVEIRA; STOLTZ, 2010; LUBART; ZESNANI, 2010; STOLTZ; PISKE, 2012; CAMARGO, 2013; TAUCEI; STOLTZ; GABARDO, 2015; PISKE; STOLTZ; CAMARGO, 2016; STOLTZ et al, 2015; STOLTZ, 2016; KLIMENKO, 2008; MORAIS; ALMEIDA, 2016). SAWYER et al (2003) reconhece as seguintes características na definição de criatividade: ser entendida como um processo que se desenrola no tempo; desembocar em produto criativo novo; o produto criativo resulta da combinação de elementos que se combinam em sistemas complexos e o que é criado são as combinações em sistemas complexos. Por outro lado, não basta que o produto seja novo, é necessário que seja apropriado a uma situação específica (ALENCAR; FLEITH, 2009).

Para Taylor (2013), os conceitos de criatividade e de imaginação são muito próximos e, por vezes, são tidos como sinônimos para descrever ideias inovadoras, objetos ou pessoas que os elaboram. Para esse autor, a criatividade é um conceito complexo e multifacetado e estaria relacionado à diferença individual na capacidade de gerar imaginações.

Considerando a importância deste atributo na educação, pergunta-se: Como estudantes de pedagogia entendem o que é criatividade?


METODOLOGIA

Trata-se de estudo qualitativo descritivo e exploratório que objetiva compreender o

¹Professora Doutora do PPGE da Universidade Federal do Paraná. tania.stoltz795@gmail.com. Bolsista produtividade do CNPq.

²Doutora em Educação. Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

³Mestre em Educação e doutoranda do PPGE da Universidade Federal do Paraná. Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.




que estudantes de Pedagogia entendem sobre criatividade. Participaram do estudo 120 estudantes de Pedagogia de uma universidade federal do sul do Brasil. O curso de Pedagogia foi escolhido porque é a licenciatura que prepara para a coordenação do processo pedagógico na escola. Em 2016 e 2017 participantes dos quatro anos do curso de Pedagogia foram convidados a responder um questionário anônimo contendo as seguintes perguntas abertas: o que é criatividade; o que é um ensino que favorece a criatividade na universidade; qual a percepção sobre o estímulo à criatividade nas aulas; características de professores facilitadores e inibidores da criatividade no ensino superior; importância do trabalho voltado ao desenvolvimento da criatividade do aluno na universidade. Neste estudo serão analisadas e discutidas as concepções de criatividade dos participantes. A opção pelo anonimato justifica-se pela maior liberdade dos estudantes em responder às questões sem serem identificados pelos pesquisadores professores da instituição. Foi realizada análise de conteúdo temática do material coletado. A análise de conteúdo iniciou-se por várias leituras flutuantes de todas as respostas, levantamento das ideias apontadas pelos participantes e agrupamento considerando sua relevância, frequência e similaridade (Minayo, 2008). Os temas passaram pela avaliação de dois juízes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do levantamento dos dados foram encontrados os seguintes temas relacionados à concepção de criatividade dos estudantes: criatividade é a capacidade de inovar e inventar; criatividade é o ato de criar no âmbito artístico, científico ou tecnológico; criatividade é fazer algo diferente a partir de elementos do cotidiano, que ninguém tenha feito e fora dos padrões; criatividade é desenvolver trabalhos a partir da imaginação; criatividade é interpretar a realidade de maneira nova, estabelecendo novos significados; criatividade é buscar o novo por meio de sensações, emoções e racionalidade; criatividade é a busca de experimentação na vida do ser humano; criatividade é a capacidade de recriar; criatividade é a expressão e a realização de ideias autênticas; criatividade é a criação de algo transformador e revolucionário; criatividade é resolver problemas de forma nova; criatividade é trabalhar de forma excelente com o que está disponível.

Os resultados centram-se sobretudo em aspectos cognitivos e afetivos na compreensão da criatividade e pouco nos aspectos culturais e sociais para a sua produção. Inovação, invenção e construção de algo novo continuam muito presentes na concepção de




criatividade (ALENCAR; FLEITH, 2009). Observa-se uma ampliação na consideração de emoções e de sentimentos em sua definição, assim como a consideração da imaginação (STOLTZ, 2013; 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permite perceber que a compreensão de criatividade ainda está muito atrelada ao sujeito individual, ainda que seja dada atenção ao processo. No entanto, observa-se um avanço na consideração da imaginação e de fatores afetivos relacionados à compreensão da criatividade. A relação da criatividade com o contexto de possibilidades humanas e materiais disponíveis aparece de maneira muito tímida. Os resultados apontam para a reduzida contribuição do contexto na produção de ideias, atividades e produtos criativos. Tal resultado evidencia-se como desafio à formação de professores no sentido da conscientização e da vivência de que a criatividade está intimamente relacionada ao contexto em que é produzida.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E.S.; FLEITH, D.S. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. 3 ed. Brasília: UNB, 2009.
- CAMARGO, D. Imaginação, criatividade e escola. In PISKE, F. H.; BAHIA, S. (Coords.). **Criatividade na escola: O desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades/superdotação (AH/SD) e talentos**. Curitiba: Juruá, 2013, p. 131-139.
- CONNERY, M. C.; JOHN-STEINER, V.; MARJANOVIC-SHANE, A. (Eds.). **Vygotsky and Creativity**. A Cultural-Historical Approach to Play, Meaning Making, and the Arts. New York: Peter Lang, 2010.
- KLIMENKO, Olena. La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI: um desafio para a educação do século XXI. **educ.educ.**, Chia , v. 11, n. 2, p. 191-210, Dec. 2008. Available from <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942008000200012&lng=en&nrm=iso>. access on 09 Sept. 2018.
- LUBART, T.; ZENASNI, F. A new look at creative giftedness. **Gifted and Talented International**, n. 25, p. 53-57, 2010.
- MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2008.
- MORAN, S., JOHN-STEINER, V. Creativity in the making. Vygotsky's contemporary contribution to the dialectic of development and creativity. In SAWYER, R. K.; JOHN-STEINER, V.; MORAN, S.; STERNBERG, R.J.; FELDMAN, D. H.; NAKAMURA, J.; CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity and development**. New York: Oxford University Press, 2003, p.59-90.



MORAIS, Maria de Fátima; ALMEIDA, Leandro S.. Percepções sobre criatividade: Estudo com estudantes do Ensino Superior. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 29, n. 2, p. 141-162, dez. 2016. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087191872016000200007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 set. 2018. <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.7385>.

OLIVEIRA, Maria Eunice de; STOLTZ, Tania. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 36, p. 77-93, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 out. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000100007>.

PISKE, F.H.R.; STOLTZ, Tania ; CAMARGO, D. A compreensão de Vigotski sobre a criança com altas habilidades/superdotação, genialidade e talento. In PISKE; STOLTZ; MACHADO; BAHIA. (Orgs.). **Altas habilidades/superdotação (AH/SD) e criatividade: identificação e atendimento**. 1ed. Curitiba: Juruá, 2016, v. 1, p. 207-217.

RIEBER, R.W. (Ed). **The collected works of L.S. Vygotsky**. v. 6 New York: Spring Street, 1999.

SAWYER, R.K.; JOHN-STEINER, V.; MORAN, S.; STERNBERG, R. J.; FELDMAN, D. H.; NAKAMURA, J.; CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity and development**. New York: Oxford University Press, 2003.

STOLTZ, T. Desenvolvimento cognitivo como invenção e para além da racionalidade. In PISKE, F. H. R.; BAHIA, S. (Coords.). **Criatividade na escola: O desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades/superdotação (AH/SD) e talentos**. Curitiba: Juruá, 2013, p. 85-95.

STOLTZ, Tania. Imaginação e criatividade na educação: a necessidade de outro olhar. In

PISKE; STOLTZ; MACHADO; BAHIA. (Orgs.). **Altas habilidades/superdotação (AH/SD) e criatividade: identificação e atendimento**. Curitiba: Juruá, 2016, v. 1, p. 191-206.

STOLTZ, T.; PISKE, F.H.R.; FREITAS, M.F.Q.; D'AROS, M.S.; MACHADO, J.M. Creativity in gifted education: contributions from Vygotsky and Piaget. **Creative Education**, v.6, p.64-70, 2015. Disponível em <http://www.scirp.org/journal/cehttp://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.61005> Acesso em: 30.08.2018.

STOLTZ, T.; PISKE, F. H. R. (2012). Vygotsky e a questão do talento e da genialidade. In MOREIRA, L.C.; STOLTZ, T. (Orgs.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012, p.251-259.

TAUCEI, Joulilda R.; STOLTZ, Tania & GABARDO, Cleusa V. Creativity and education: interactive teaching practices with a gifted student. In. **Creative Education**. v. 6, n. 21, p. 2263-2273. 2015. Disponível em: <http://www.scirp.org/journal/cehttp://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.621234> Acesso em: 11/06/2016.

TAYLOR, M. Imagination. In ZELAZO, P. D. (Ed.). **The Oxford handbook of developmental psychology: Body and mind**. New York: Oxford University Press, 2013, p. 791-831.



FREQUÊNCIA E EVASÃO DOS ALUNOS COM AH/SD DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Cleuza Kuhn (Centro Universitário UDC/SEED)¹
Laura Ceretta Moreira (UFPR)²

INTRODUÇÃO


As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) são definidas pelo Decreto 7.611 como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011, p.5). O atendimento educacional especializado (AEE) tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

No Paraná, o AEE para esse alunado respeita a Instrução 10/2011-SUED/SEED, que estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I na Área das Altas Habilidades/Superdotação (no nível da Educação Básica), que tem como objetivo “apoiar o sistema educacional, no atendimento às necessidades educacionais especiais do aluno com indicativos de altas habilidades/superdotação matriculados na rede estadual de educação, que requeiram ampliação ou suplementação dos conteúdos escolares”. (PARANÁ, 2011)

A oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com AH/SD não garante, por si só, o acesso desses estudantes a uma educação que atenda suas especificidades, tendo em vista que as dificuldades em identificar esse público se configuram como uma das grandes problemáticas da área, em grande parte, pelos mitos que se tem sobre suas características, como já apontado por Pérez (2003) em sua tese de doutorado. No entanto, o problema não pode ter-se por resolvido com a matrícula efetivada num AEE destinado aos alunos com AH/SD, pois primar pela frequência também faz parte do processo de atendimento. Diante desse contexto, observa-se como necessário conhecer o quadro de

¹ Autora: Professora de Sala de Recursos Multifuncionais em AH/SD na rede pública estadual de ensino do Paraná (SEED) e professora universitária (UDC). Mestre em Educação pela UFPR. cleokuhnoficial@gmail.com

² Orientadora: Coordenadora da Cepigrad (Coord. De Estudos e Pesquisas Inovadoras na Graduação) – Prograd. Coordenadora do Napne (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais). Professora Associada do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. laurac.moreira@gmail.com



matrículas ao longo dos anos, para isso, construiu-se como problemática deste estudo a seguinte pergunta: como se dá a frequência de alunos com AH/SD matriculados numa Sala de Recursos Multifuncionais AH/SD da rede estadual de ensino do oeste paranaense desde sua abertura, em 2014, até o ano atual, 2018?

OBJETIVOS


O objetivo geral deste estudo está centrado em conhecer como vêm se configurando a matrícula, a evasão e os aspectos educacionais considerados importantes na garantia da permanência educacional, em Sala de Recursos Multifuncionais para AH/SD, na rede pública de ensino, em município localizado no oeste paranaense, entre 2014 e 2018.

METODOLOGIA

Tendo por objeto de estudo os dados sobre alunos de uma SRM para AH/SD, buscou-se levantar informações para conhecer como se configura a matrícula, a evasão e os aspectos educacionais relacionados ao AEE para os alunos supracitados. A metodologia baseou-se na pesquisa documental *in loco*, com o intuito de buscar informações por meio de documentos disponibilizados pela secretaria do Estabelecimento de Ensino no qual o AEE aos alunos com AH/SD se realiza. Para tanto, foi necessário visitar a escola e passar pelo trâmite de solicitação de autorização. Com acesso aos dados liberado, foi possível, no mês de julho de 2018, anotar as informações necessárias a partir da listagem impressa via sistema pelos funcionários da secretaria do estabelecimento. Ressalta-se que tal impressão não poderia ser fotografada, nem retirada do local, devido à preservação de identidade dos discentes, portanto, os documentos foram analisados no próprio colégio, uma vez que os arquivos não poderiam ser retirados para consulta externa.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A SRM destinada ao atendimento educacional especializado para AH/SD iniciou seus serviços em 2014 e foi a primeira destinada a este público a ser aberta na cidade de Foz do Iguaçu na rede estadual de ensino, assim como ocorreu no mesmo ano a abertura de uma sala específica para AH/SD na rede municipal de ensino, ou seja, tanto estado quanto município passaram a ofertar AEE a esta parcela do público da educação especial somente em 2014. Reitera-se que, para esta pesquisa, os dados coletados referem-se apenas à SRM da rede estadual.




Os números de matrículas, que totalizam 61 no período entre 2014 e 2018, não refletem a quantidade de alunos, pois alguns estão/estavam por mais de um ano na listagem dos documentos analisados. Foram identificados 33 estudantes diferentes, sendo compostos por 25 meninos e apenas 8 meninas.

No primeiro ano de atendimento, constavam matriculados 9 alunos; no ano seguinte, em 2015, há registro de 13 matrículas; em 2016, o número de matrículas caiu para 11 alunos; já em 2017 e em 2018, o número de matrículas permaneceu em 14 cada ano. Verifica-se nestes primeiros números que a incidência do gênero masculino prevalece ao gênero feminino, nem a menor quantidade de matrículas de meninos fica abaixo do maior número de matrículas de meninas durante o período dos 5 anos em que a SRM está aberta, o que só evidencia a distância existente na identificação de meninas superdotadas em detrimento dos meninos.

Quanto à variação de matrículas de novos alunos, deu-se, em ordem cronológica, da seguinte forma: 9 matrículas novas, em 2014; 6, em 2015; 9, em 2016; 4, em 2017; 5, em 2018. Desta maneira, observa-se que em 2014 e 2016, a incidência de novos alunos foi maior, ao passo que em 2017 foi o menor número de novos alunos, ficando 2018 com apenas 5 alunos novos, seguido de 2015, com 6 novos alunos. Essa observação é importante para levantar outros questionamentos, como o fato de nunca ter atingido seu número máximo de vagas, ou seja, 20. Além disso, serve para verificar a frequência dos alunos, já que alguns desistiram, ou não retornaram a matricular-se no ano seguinte, o que traz a questão da evasão.

Segundo o relatório disponibilizado para análise, outra informação importante constava, a dos alunos desistentes. Observou-se que, em 2014, consta 1 aluno excluído; em 2015, 8 alunos desistentes; em 2016, somente 1 aluno deixou o atendimento; em 2017, foram 3 alunos desistentes; em 2018, até a data da coleta, 2 alunos. Das informações constantes nos registros obtidos durante a pesquisa documental, verificou-se que, do total dos 14 desistentes, 5 estavam no Ensino Médio enquanto 9 cursavam o Ensino Fundamental II. Entre os motivos para desistência, constavam 3 alunas transferidas para escola particular, em consequência da oferta de bolsa de estudos, e não retornaram mais para a escola pública; há ainda o caso singular de 1 aluno, que participou do atendimento em 2015, mas saiu também devido ao recebimento de bolsa de estudos, ficando dois anos afastados da SRM, contudo não se adaptou à instituição privada, retornando à rede pública e, conseqüentemente, à SRM, em 2018. Por último, dentre os desistentes, consta, ainda, 1 aluno encaminhado da rede municipal



de ensino, onde já era atendido pela SRM para AH/SD, com laudo de Síndrome de Asperger, no entanto, devido ao comportamento violento, o responsável optou por um dos atendimentos educacionais especializados, mesmo sendo informado sobre o direito ao atendimento à dupla excepcionalidade.


Embora os dados acessados quanto à frequência dos alunos matriculados na Sala de Recursos Multifuncionais para AH/SD analisada não ofereçam informações detalhadas, mostram fatores interessantes que merecem estudos mais aprofundados, tendo em vista que, das 33 matrículas reais já efetuadas no atendimento entre os anos de 2014 e 2018, somente 14 estão vigentes, representando menos da metade do total.

Nesse sentido, observa-se que existem outros aspectos educacionais que precisam de atenção, como a organização pedagógica do professor que atua nesse contexto, sua compreensão acerca das características dos alunos para identificação de áreas de interesse; bem como seus conhecimentos sobre o processo de avaliação das AH/SD. Essas questões evidenciam a necessidade de aprofundamento na formação e no acesso a informações desses docentes sobre a construção do parecer pedagógico, além de um planejamento mais assertivo para o atendimento educacional especializado que o aluno com AH/SD demanda.

No entanto, é importante considerar que os alunos podem e chegam até às SRMs já com parecer pedagógico emitido por outro profissional, cabendo ao professor do AEE (re)conhecer as características do estudante encaminhado e buscar atender suas especificidades. Além disso, também existem outros fatores relacionados à evasão que merecem ser estudados, como questões socioeconômicas, envolvimento da família e como (e se) acontece enriquecimento curricular no ensino comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados coletados, verificou-se que, desde sua abertura, o espaço analisado sempre contou com alunos matriculados, mantendo nos dois últimos anos o mesmo número de matrículas, o que comprova a existência de demanda. No entanto, quanto à frequência, observou-se que 5 alunos permanecem/permaneceram 3 anos frequentando o atendimento, enquanto 4 alunos estão/ficaram 2 anos. Juntos eles representam 9 alunos do total de 33 que já passaram pela SRM. Esses números mostram que quase $\frac{3}{4}$ dos estudantes ficaram somente 1 ano no atendimento às suas especificidades, deixando questionamentos sobre o porquê dessa realidade. Ressalta-se que não havia detalhes das desistências nos documentos acessados para



uma análise mais profunda.

Reitera-se, ainda, que os resultados obtidos dão indícios de que existe outra parte do processo de atendimento ao aluno com AH/SD que precisa de iniciativas de educadores, pesquisadores, familiares, bem como, de políticas públicas, que garantam a permanência desses estudantes num ambiente que proporcione desenvolvimento pleno de seus talentos. Para tanto, aponta-se que há aspectos no processo de atendimento ao alunado com AH/SD, que precisam ser levados em consideração, dentre eles, a regularização na rotina do planejamento do professor responsável pela Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) em AH/SD, bem como a organização de um parecer pedagógico dos estudantes, que deixe claras as características observadas, visto que o professor da SRM precisa conhecer, de forma efetiva, o processo de avaliação dos alunos para melhor compreender, por exemplo, suas áreas de interesse. Em suma, as observações aqui apresentadas não estão expostas como determinantes, mas podem ser indicativos de questões que envolvem a permanência e a evasão dos alunos com AH/SD das salas de recursos multifuncionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

PARANÁ. **Instrução nº 010/2011, de 01 de agosto de 2011,** estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I – para a Educação Básica na Área das Altas Habilidades/Superdotação. Legislação do Estado do Paraná, Curitiba, PR, 01 agosto 2011.

PÉREZ, S.G.P.B. **Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades:** alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. Cadernos: edição 2003. nº 22. Centro de Educação - UFSM. Acesso em 20 de agosto de 2018. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2003/02/a4.htm>



UM OLHAR SOBRE O NÚCLEO DE ATENDIMENTO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – NAAH/S PIAUÍ

Carla Teresa da Costa Pedrosa (NEESPI-UFPI)¹
Ana Valéria Marques Fortes Lustosa (NEESPI-UFPI)²

INTRODUÇÃO

O artigo versa sobre as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S, em Teresina-Piauí desde a sua criação até a atualidade. O NAAH/S funciona como *lócus* de apoio aos estudantes com altas habilidades/superdotação atua no sentido de estimular suas potencialidades em suas distintas expressões. A pesquisa foi realizada em julho de 2018, na própria sede da instituição.

A legislação define os alunos com AH/SD como os que possuem “extraordinário potencial nas áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e arte”, bem como ‘desempenham atividades com elevado teor de criatividade, de motivação/envolvimento na aprendizagem na realização de tarefas de seu interesse” (BRASIL, 2008, p.15). Portanto, são pessoas que necessitam de atendimento especializado voltado para o enriquecimento e formação cidadã.

Nesse sentido, os NAAH/S são essenciais para alunos que apresentam essas características tenham suas necessidades atendidas. Diante do exposto, a pesquisa teve como o objetivo descrever a operacionalização das ações do NAAH/S-PI, ao tempo que questionamos: O NAAH/S-PI aproxima-se ou distancia-se dos documentos oficiais nacionais?

PERCURSO METODOLÓGICO


Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa do tipo descritiva (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Adotou-se como instrumento a entrevista semiestruturada (OLIVEIRA, 2010), realizada com a atual Gestora do Núcleo, denominada “GN”. As respostas foram categorizadas (OLIVEIRA, 2010) e a análise das informações foi realizada com base nas Leis e Documentos Oficiais, bem como, em pesquisadores da área. A participante é professora

¹Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí e membro do NÚCLEO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA-NEESPI.

E-mail: carlatpedrosa@gmail.com

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI e Coordenadora do NEESPI.

E-mail: avfortes@gmail.com



concurada pela Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI), licenciada em Educação Artística – Artes Plásticas, especialista, com cursos na área das AH/SD. Confere dez anos de atuação no núcleo como professora e assumiu a direção em 2017. A análise do estudo foi organizada em três categorias empíricas, apresentadas no item 3 para discussão dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: NAAH/S-PIAUI E OS DOCUMENTOS ORIENTADORES NACIONAIS


Aspectos históricos do NAAH/S – PI

Os dados coletados a respeito da história do NAAH/S-PI, definem sua origem a partir da adesão do Piauí ao Projeto de implantação de núcleos de apoio às altas habilidades/superdotação, em 2005, quando aconteceu em Brasília-DF, o I Seminário Nacional. O Piauí participou com os técnicos da Gerência de Educação Especial da Secretaria de Educação (SEDUC-PI).

Em 2006, o II Encontro Nacional do Conselho Brasileiro para Superdotação contou com a participação da então diretora do NAAH/S-PI. As formações dos educadores do Piauí para atuar nos NAAH/S foram realizadas a partir dos Seminários Nacionais de Formação para Professores. Na cidade de Brasília, 2007 e 2009, o curso “A Construção de Práticas Educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação” contou, com a participação de profissionais do Piauí. Em 2008, instalado em sede definitiva, e inspirado no lema “Estimule as habilidades e impulse o mundo” é iniciado o atendimento do NAAH/S-PI, contudo, “só atendia alunos provenientes da rede pública de ensino estadual, mas com a procura pelos serviços oferecidos, na atualidade, já admite crianças e jovens da rede particular e municipal” (GN). A instituição comemora dez anos de pleno funcionamento.

Formação de professores no NAAH/S-PI

Para a formação de professores e profissionais, os Núcleos devem fazer parcerias com as Instituições de Ensino Superior, estabelecendo cooperação técnica em contratos formais, por meio da Secretaria de Educação do Estado (BRASIL, 2006b). Paralelo à formação de professores, o Ministério de Educação - MEC divulgou que o percentual correspondente aos alunos da educação básica com AH/SD seria de aproximadamente 15 a 20 %. Nesse sentido, ao avaliar-se o estado do Piauí nota-se que este está muito aquém do desejável no tocante à identificação e ao atendimento dessa parcela da população estudantil e



para aumentar a oferta de serviços destinados especificamente a esses educandos, a atuação do NAAH/S torna-se primordial, assim como a qualificação docente (BRASIL, 2001, 2006b).


A formação de professores para atuar na área das AH/SD no âmbito da educação regular, implica sério investimento do governo tendo em vista a enorme contribuição que essas crianças e jovens podem dar para o desenvolvimento da nação, bem como indispensável para garantir maior qualidade de vida a estes. Desse modo, a formação “algo indispensável a todos, devendo ser, porém, de acordo com as habilidades individuais. Desta forma, a escola ao invés de oferecer uma educação padronizada, deveria possibilitar [...] uma educação que favorecesse o seu potencial individual” (ALENCAR, 2001, p.133). O alcance de uma meta como essa só se torna possível a partir da formação de professores qualificados e comprometidos com educação de qualidade.

Processo de Identificação no NAAH/S-PI

Para o sucesso da educação voltada para as AH/SD, a identificação é fator primordial, pois o reconhecimento dos alunos enaltece o direito de ter suas necessidades educacionais atendidas com qualidade (VIRGOLIM, 2007). O NAAH/S-PI propõe a identificação dos alunos, não como um “laudo”, mas paraplanejar e executar ações pedagógicas. Nessa perspectiva, a identificação facilita a inclusão, pois proporciona o desenvolvimento de ações esclarecedoras que impedem a difusão de mitos e estereótipos relacionados a esse segmento, como o de que eles não precisam de auxílio (PEREZ; FREITAS, 2013). O reconhecimento das características pelos professores e profissionais do NAAH/S-PI, leva em conta as diferenças, as facilidades e as dificuldades, bem como, aspectos emocionais, sociais, econômicos e familiares peculiares a cada um.

No NAAH/S-PI, a aplicação de testes psicométricos é atribuição exclusiva do psicólogo, todavia, questionários, escalas de características e observação do comportamento são aplicadas pelos professores, em período de observação, e ao final desse, é dada a devolutiva à família: “caso o aluno apresente indícios evidentes de habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade, é inserido no programa” (GN), em datas agendadas, permanecendo até a conclusão do Ensino Médio, ou até quando de seu interesse.

Sobre a identificação de alunos precoces, a gestora afirma que: “nos últimos dois anos, recebemos alunos precoces indicados por neuropediatra, com diagnóstico médico” (GN). Assim, a criança chega ao NAAH/S-PI e fica em observação. Segundo Virgolim (2007), o



aluno precoce apresenta uma habilidade específica prematuramente desenvolvida, o que deve ser acompanhado, pois não é ainda certeza de AH/SD. Para os alunos do Ensino Fundamental e Médio, a identificação por professores é fundamentada em instrumentos como as Listas Bases de Indicadores (DELOU, 1997-2001; PEREZ, 2013), adaptadas pelo NAAH/S-PI. Então, existe uma pré-seleção pela comunidade escolar.

A operacionalização do atendimento no NAAH/S-PI

Aproximando-se do documento (BRASIL, 2006b), o NAAH/S-PI conta “[...] com 7 (sete) salas de aulas para atendimento aos alunos e 6 (seis) espaços para atendimento à famílias, professores e alunos [...]” (GN). Esses espaços são amplos e limpos, adequados ao funcionamento com possibilidades de ampliação ao atendimento.


Além da manutenção da estrutura física, a SEDUC-PI fornece “materiais didáticos e pedagógicos para alunos e professores, e, ainda, um ‘tímido’ acervo de referenciais teóricos [...], computadores (já ultrapassados e em quantidade insuficiente), 01 impressora, 01 TV 32’, e os mobiliários necessários” (GN). Constatamos que o Núcleo carece de equipamentos tecnológicos e materiais didáticos específicos com vistas ao desenvolvimento de potenciais. Há necessidade de incremento de fontes de pesquisas, especialmente voltadas à formação de professores.

Desse modo, quando integrados ao Núcleo, os alunos são atendidos “semanalmente por 4 (quatro) horas, no contra turno da escola. [...]”(GN) que podem ser insuficientes para determinados alunos, devido a dificuldades emocionais e sociais, e atividades que se prolongam por meses, com intervalos semanais, o que pode ser fator de desmotivação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No sentido de responder à questão-problema e cumprindo o objetivo de descrever a operacionalização do NAAH/S-PI, constata-se a aproximação das ações aos documentos orientadores (BRASIL, 2006a, 2006b, e 2008). A pesquisa mostrou que para a melhoria das ações de operacionalização do NAAH/S-PI é preciso recursos financeiros para atender as prioridades na realização dos trabalhos com alunos, tais como, materiais técnicos e pedagógicos. O ambiente é amplo e adequado às atividades e preconiza o aumento gradativo do atendimento, e da identificação.

Diante dos resultados, o lema “Estimule as habilidades e impulse o mundo”,



retrata a filosofia do NAAH/S-PI, no cuidado com a pessoa com AH/SD . A equipe gestora, representada pela participante da pesquisa, confirma que os Núcleos se configuram elementos básicos de inclusão, uma vez que promovem a suplementação da educação escolar e a formação de professores. Esse estudo pretende contribuir para divulgação do NAAH/S no Piauí e sua operacionalização.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. S. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. SEESP/MEC. - Brasília: MEC, 2006a.
- _____. MEC. SEESP. Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – **Documento Orientador**. Brasília, 2006b. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:m1pw0hHWf-sJ:portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/doc/documento%2520orientador>. Acesso em Julho 2018
- _____. Ministério da Educação e Desporto. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL, **Presidência da República**. Lei 13234/15 | Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Disponível em <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/284290366/lei-13234-15>. Acesso em agosto de 2018
- DELOU, C. M. C. **Lista base de indicadores de superdotação - parâmetros para observação de alunos em sala de aula**.1987-2001. Disponível em: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/lista-base-de-indicadores-de-ahs-cristina-delou%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/lista-base-de-indicadores-de-ahs-cristina-delou%20(1).pdf). Acesso em agosto de 2018.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. R. J.: Lamparina, 2008.
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3ª ed. revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N.. Avaliação dos indicadores de altas habilidades/superdotação: requisito necessário para um atendimento educacional de qualidade. In: MARQUEZINE, M. C.; TANAKA, E. D. O; BUSTO, R. M. (Orgs.). **Atendimento educacional especializado**. Marília: ABPEE: Marquezine e Manzini, 2013.
- PIAUI, **Resolução CEE/PI nº072/2003** fixa normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Piauí, 2003. www.ceepi.pro.br.
- VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.



INSTRUMENTO DE IDENTIFICAÇÃO DE SUPERDOTADOS NO COLÉGIO NAVAL: DA CONSTRUÇÃO À APLICAÇÃO

Wellana Paula da Conceição Peres (UFF)¹

Thiago Correa Lacerda (IFRJ)²

Fernanda Serpa Cardoso (UFF)³

INTRODUÇÃO


A presença de alunos superdotados é uma realidade nos diferentes ambientes educacionais e identificá-los para atendê-los é uma necessidade cada vez mais presente em nossa sociedade. Essa também parece ser uma demanda do Colégio Naval – instituição de ensino médio da Marinha do Brasil, que apresenta a missão de “assegurar, aos alunos, o preparo intelectual, físico, psicológico, moral e militar-naval e incentivá-los para a carreira naval, a fim de prepará-los e selecioná-los para o ingresso na Escola Naval” (BRASIL, 2017).

O concurso para admissão no Colégio Naval contempla candidatos de todas as regiões brasileiras. Como o objetivo é ingressar para ser preparado rumo ao Oficialato (Nível Superior), o concurso torna-se muito atraente e, conseqüentemente, com um número elevado de inscritos, cerca de 10 mil inscritos para concorrer a 190 vagas, o que determina uma média de 52 candidatos para 1 vaga, segundo o site oficial da Diretoria de Ensino da Marinha. Este concurso é direcionado a jovens brasileiros, do sexo masculino, com idade entre 15 e menos de 18 anos e que tenham o ensino fundamental completo. A análise da ementa do concurso de admissão ao colégio naval, que contempla candidatos de todas as regiões brasileiras, pelo nível de dificuldade do concurso, principalmente no que tange à parte lógico-matemática, demonstra que muitos indicadores de altas habilidades ou superdotação estão no perfil exigido no concurso. Sendo assim, cabe investigar a possibilidade de que, entre os alunos selecionados para o ingresso, existam alunos com altas habilidades ou superdotação, principalmente na área lógico-matemática, os quais devem receber atendimento adequado ao

¹ Mestranda em Diversidade e Inclusão. Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão –CMPDI- UFF. E-mail: wellperes1@yahoo.com.br

² Doutor em Física. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro-IFRJ. E-mail: thiago.lacerda@ifrj.edu.br

³ Doutora em Ciência e Biotecnologia. E-mail: fernandalabiomol@yahoo.com.br



pleno desenvolvimento de suas potencialidades no âmbito daquela instituição (BRASIL, 1996).

OBJETIVO

Construir um indicador de altas habilidades na área lógico-matemática através de questionários de autonegação e nomeação por pares para serem aplicados aos alunos do Colégio Naval.

METODOLOGIA

Foram construídos e adaptados dois questionários com foco em lógico-matemática, um de autonegação e um de nomeação por pares, a partir de dois instrumentos de identificação e de um documento da instituição, na qual seria aplicado apoiando nos propósitos citados abaixo:


(1) a base de dois questionários – autonegação e nomeação pelos pares sob uma perspectiva multidimensional criado pela Doutora Susana Graciela Pérez Barrera Pérez;

(2) alguns indicativos comportamentais da Lista Base de Indicadores de Superdotação – parâmetros para observação de alunos em sala de aula, criado pela Professora Doutora Cristina Maria Carvalho Delou;

(3) o capítulo V da 3ª revisão das Normas do Comando do Corpo de Alunos , publicação que tem o propósito de normatizar procedimentos administrativos internos, necessários à adequada condução das atividades do Comando do Corpo de Alunos (ComCA) no âmbito do Colégio Naval. Esse último foi um parâmetro importante para adaptar a linguagem específica do quadro de militares da Marinha do Brasil.

Para validação da formatação dos dois instrumentos aplicados aos alunos, foi realizado um teste de aplicação para 5 alunos do 3º ano do Colégio Naval e três oficiais, entre eles (1 comandante instrutor de Instrução Militar Naval (IMN) já na reserva, 1 tenente Instrutor de matemática e 1 capitão tenente comandante de companhia dos alunos). Após validação, o questionário foi aplicado para 198 alunos das 6 turmas de segunda ano, em um único dia. A média de tempo para o preenchimento dos questionários foi de 20 minutos.

A escolha do grupo do 2º ano foi o fato dos alunos do 1º ano estarem ingressando na carreira militar e buscando adaptação das rotinas e demais atividades, inclusive a mais desafiadora de todas que é a parte humana do entrosamento no novo cotidiano, além de ainda não se conhecerem, pois as origens escolares são diferentes. A partir do 2º ano estão mais



maduros e ainda há o 3º ano para desenvolver e colocar em prática atividades de suplementação.


È importante ressaltar que no ato da aplicação não foi mencionado o objetivo dos questionários para não influenciar em nenhuma resposta. O que se pretendia com a aplicação deste questionário é uma triagem ou indicação como forma de mapeamento para posterior aplicação dos questionários para os professores diretamente ligados a essas turmas.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir da análise do concurso de ingresso no Colégio Naval e o entendimento da possibilidade do mesmo funcionar como um instrumento que seleciona indivíduos superdotados, principalmente na área lógico matemática, um instrumento de identificação foi construído, validado e aplicado a 198 alunos do 2º ano do CN, pautado não apenas na área acadêmica (lógico-matemática) mas também na área de liderança (PÉREZ, 2013).

Inicialmente, foi aplicado o questionário de nomeação pelos pares que constava de 11 questões que estavam relacionadas à área lógico-matemática, nas quais os alunos deveriam apontar, por exemplo, o colega que indicaria como referência nas disciplinas de física, matemática ou informática, se pediriam ajuda a esse colega como um monitor informal da turma, seguindo o modelo desenvolvido por Pérez (2011). Uma análise prévia aponta que referente à parte lógico-matemática dos 198 alunos, 16 foram mais indicados, sendo que o mais citado dentre eles contabilizou 39,4% dos votos, o segundo mais citado 18,2%, e 8,1% o terceiro lugar, já o décimo sexto contabilizou 0,5% dos votos, o que indica que apesar de todos serem bons na área lógico- matemática, a percepção pelos pares a respeito deles, não foi a mesma. O resultado variado obtido pelas escolhas dos pares pode ser explicado pela heterogeneidade dos indivíduos com altas habilidades ou superdotação, que podem apresentar a mesma capacidade intelectual, mas demonstrarem variações quanto aos interesses, habilidades e temperamento, o que pode influenciar na maneira como são observados e entendidos pelos seus pares (SABATELLA, 2005).

O questionário de autonegação, aplicado em um segundo momento, era composto por 8 itens relacionados à área lógico- matemática, análogos aos de nomeação por pares (PÉREZ, 2011). Uma análise apontou que esses alunos consideram que são bons na área lógico-matemática, pois dos 8 itens apresentados, todos se autonegaram em pelo menos 5 deles, indo ao encontro dos resultados obtidos pelo questionário de nomeação pelos pares.



Vale ressaltar que há uma tradição cultural de expectativa de sucesso e realização masculina, sendo os mesmos incentivados a se destacar pelo desempenho, e talvez o fato de estudarem no Colégio Naval apenas alunos do sexo masculino, tenha sido um dos motivos da alta percepção pelos próprios indivíduos das suas potencialidades. No entanto, essa percepção da superdotação não é comum entre os alunos com comportamentos superdotados (COSTA, 2000), o que aponta que para tais indivíduos terem sido selecionados em um concurso de difícil acesso, foi relevante.

É importante ressaltar que os 16 mais votados representam 8,1% dos 198 alunos do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Naval, valor acima do esperado na população de pessoas talentosas que demandam atendimentos na Educação Especial que segundo Freeman e Guenther (2000), compõem 3 a 5% da população, afirmando a presença de alunos superdotados no Colégio Naval, como era previsto a partir da análise da ementa do concurso de ingresso.


CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação dos questionários, construídos e validados previamente, mostrou-se eficaz como um instrumento de identificação de alunos superdotados no Colégio Naval, promovendo tanto a auto-nomeação quanto a nomeação pelos pares. Como o questionário tinha o propósito de ratificar os resultados obtidos na prova de ingresso, a parte lógico-matemática foi o foco da pesquisa, no entanto, como o objetivo do Colégio é formar para o oficialato, com funções distintas que exigem além de conhecimentos técnicos aptidões como liderança, autodomínio, bons relacionamentos, o questionário está sendo ampliado de forma a abarcar questões relacionadas ao aspecto emocional e social de tais indivíduos, promovendo, inclusive, a percepção de suas habilidades psicológicas e morais, relevantes para o ambiente militar.

Esperamos, com a ampliação dos questionários, aplicá-los novamente, a fim de validá-los como um instrumento a ser utilizado pelos profissionais do Colégio Naval em busca de talentos, com o intuito de atendê-los, como previsto pela legislação.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Sonia Maria Lourenço de; METTRAU, Marsyl Bulkool. Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 32-45, mar. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-



98932010000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 jun. 2017.

BRASIL, **Marinha do Brasil**. Colégio Naval. Disponível em <<https://www1.mar.mil.br/cn/node/14>>. Acesso em 01/06/2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 16 de maio de 2016.

CHACON, M. C. M.; MARTINS, B. A. A produção acadêmico-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011. **Revista Educação Especial**, p. 353-372, 2014.

COSTA, M. R. N. Um estudo sobre o adolescente portador de altas habilidades: seu “olhar” sobre si mesmo. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2000.

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

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

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

OUROFINO, V. T. A. T.; GUIMARÃES, T. G. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. **Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial**, p. 41, 2007.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, n. 41, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/811/555>. Acesso em 30 de julho de 2018.

PÉREZ, S.G.P.B. E que nome daremos à criança? In Moreira, LC & Stoltz, T (Org). **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação**. Curitiba: Juruá, 2012. 274p. Pérez, SGPB. Encontros e desencontros na identificação dos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação [I]. **Psicol. Argum**, 31(72), 57-78, 2013. Disponível em file:///C:/Users/ADM/Downloads/pa-7582%20(2).pdf. Acesso em 14 de janeiro de 2017.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** Curitiba: Ibepex, 2005.



RASTREIO DE SAÚDE MENTAL EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Ana Paula de Oliveira¹
Denise Rocha Belfort Arantes-Brero²
Bianca Callegari³
Vera Lucia Messias Fialho Capellini⁴

INTRODUÇÃO

Há autores que sugerem que pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), especialmente aquelas com habilidades extremas, apresentam maior vulnerabilidade a problemas emocionais e sociais e maiores riscos para ansiedade, depressão e suicídio (GROBMAN, 2006; CASSADY, CROSS, 2006). Chagas-Ferreira (2014) relata que alguns dos problemas enfrentados por essas pessoas estão associados à maneira como a família percebe e lida com suas características, principalmente aquelas vinculadas ao desenvolvimento assincrônico e aos aspectos emocionais e motivacionais.

Em relação ao contexto escolar, Alencar (2008) destacou a influência dos comportamentos dos professores, seu despreparo e desconhecimento para reconhecer os potenciais dos estudantes com AH/SD e suas eventuais dificuldades sociais e emocionais. Castro e Bolsoni-Silva (2008) afirmam que o professor, enquanto mediador das relações estabelecidas na sala de aula pode manter, fortalecer ou até desestimular comportamentos ligados à interação criança-criança e criança-professor, influenciando tanto os aspectos acadêmicos quanto os sociais.


Segundo Del Prette e Del Prette (2013), estudos comparativos entre pais e

¹ Psicóloga, Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Unesp/Bauru.
E-mail: ana_paula_apo@hotmail.com

² Psicóloga, Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Unesp/Bauru.
E-mail: drbarantes@gmail.com

³ Psicóloga, Mestranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Unesp/Bauru.
E-mail: bianca.callegari@hotmail.com

⁴ Docente do Departamento de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e do programa de Docência para Educação Básica da Faculdade de Ciências, Unesp/Bauru. E-mail: vera.capellini@unesp.br



professores, podem ampliar a categorização e compreensão do repertório social e emocional da criança e adolescente, auxiliando a identificar esses comportamentos em diferentes contextos sociais, como os escolares e familiares. Pais e professores podem julgar diferentemente os comportamentos dos estudantes, pois seus ambientes são distintos, apresentando demandas e exigências próprias. Tal fato justifica avaliações em ambos os contextos para melhor compreender as interações estabelecidas entre os adultos e os estudantes e os comportamentos sociais de cada um deles (BOLSONI-SILVA et al., 2006).

Para rastrear características comportamentais, emocionais e sociais, existem instrumentos elaborados em forma de escalas e/ou questionários. Esses instrumentos, destinados ao rastreamento de problemas mentais, são, entre outros, auxiliares no diagnóstico e permitem melhor compreensão do desenvolvimento infantil. Questionários e escalas são largamente utilizados porque são de rápida e fácil aplicação, pontuação e interpretação, e podem ser respondidos pela criança, por pais, cuidadores e professores (BARBOSA; GOUVEIA; BARBOSA, 2003).


Entre os instrumentos utilizados, encontra-se o Questionário de Capacidades e Dificuldades (*Strengthsand Difficulties Questonnaire*, SDQ), em três versões, pais, professores e aluno, construído em 1997 por Goodman e validado no Brasil em 2000 por Fleitlich, Cartázar e Goodman. O SDQ é um questionário que rastreia problemas de saúde mental infantil e as vantagens em sua utilização foram evidenciadas em relação à formatação mais compacta, maior focalização das capacidades e dificuldades, melhores informações sobre dificuldades de atenção/hiperatividade, relação com colegas e comportamento pró-social (FLEITLICH, CORTAZAR, GOODMAN, 2000).

OBJETIVOS

Descrever e comparar as características comportamentais de crianças com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em diferentes contextos (familiar e escolar), na perspectiva de suas mães e professores.

MÉTODO

Participaram deste estudo 14 mães e 14 professores de 14 crianças e adolescentes de 05 a 12 anos de idade, sendo quatro meninas e dez meninos, que participaram de um projeto de extensão universitária que identifica estudantes com AH/SD e ocorre em uma clínica escola de Psicologia de uma universidade pública do Estado de São Paulo. Após assinatura do



TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), os pais responderam ao Questionário de Capacidades e Dificuldades (*Strengthsand Difficulties Questonnaire*, SDQ) (GOODMAN, 1997; FLEITLICH, CORTAZAR, GOODMAN, 2000). Os professores receberam o instrumento com uma carta explicativa e orientações e, após o preenchimento, devolveram para a equipe de avaliação.

O SDQ possui três versões: pais, professores e estudante. No presente estudo são apresentadas as versões de pais e professores. O questionário é constituído por 25 itens divididos em cinco subescalas que rastreia a saúde mental: problemas no comportamento pró-social, hiperatividade, problemas emocionais, problemas de conduta e de relacionamento, com cinco itens em cada subescala. As respostas para cada afirmativa podem ser: “falso”, “mais ou menos verdadeiro” ou “verdadeiro”, e cada item recebe uma pontuação específica, podendo variar de zero a dois. A soma de cada escala e a soma total permite a classificação da criança em três categorias: Desenvolvimento Normal (DN), não apresenta dificuldades; Desenvolvimento Limítrofe (DL), apresenta algumas dificuldades; ou Desenvolvimento Anormal (DA), apresenta muitas dificuldades. Na subescala comportamento pró-social, quanto maior a pontuação, menor a quantidade de queixas. Nas outras subescalas (hiperatividade, problemas emocionais, problemas de conduta e de relacionamento), quanto maior a pontuação, maior o número de queixas.

A análise estatística foi realizada a partir das instruções para categorização do instrumento, cujos dados foram submetidos a análises por meio do BioEstat versão 5.3. Foi empreendido teste não paramétrico entre os grupos analisados, comparando-se os grupos de mães e professores por meio do teste Mann-Whitney, tendo como nível de significância de 5%.

RESULTADOS

A Tabela 1 apresenta a frequência dos resultados em relação às pontuações “normal”, “limítrofe” e “anormal” do SDQ, a partir do relato das mães e professores em relação aos seus filhos/alunos. Observa-se que na pontuação “normal”, os professores indicaram mais crianças dos que as mães em todos os fatores, com exceção do comportamento pró-social. Em relação ao “limítrofe” a frequência variou entre os grupos e, na pontuação “anormal”, as mães pontuaram mais que os professores com exceção do comportamento pró-social, já que 13 mães indicaram que seus filhos apresentam comportamentos pró-sociais com índice normal.

Tabela 1 – Frequência das respostas das mães e professores nas pontuações normal, limítrofe e anormal do SDQ.

	Mães	Prof.	Mães	Prof.	Mães	Prof.
	Normal		Limítrofe		Anormal	
Sintomas emocionais	8	11	3	1	3	2
Problemas de conduta	7	10	3	2	4	2
Hiperatividade	8	9	3	4	3	1
Problemas com colegas	3	9	2	2	9	3
Total das dificuldades	4	9	6	3	4	2
Comportamento pró-social	13	8	0	2	1	4

A Tabela 2 apresenta a comparação dos dados de mães e professores. Observa-se diferença com significância estatística nos fatores de sintomas emocionais ($p=0,03$), sendo que as mães pontuaram mais frequentemente que os professores. Outro fator que teve diferença estatística foi o “total das dificuldades” ($p=0,02$), que é a soma de todas as características comportamentais. Da mesma forma, as mães pontuaram mais que os professores, sinalizando que elas observam mais comportamentos negativos corroborando achados da literatura que comparam relatos de pais e professores (Bandeira et al., 2006). Uma hipótese é que as mães são mais exigentes em suas avaliações, conforme apontado por Bolsoni-Silva et al. (2006).


Tabela 2 - Comparação do relato de mães e professores pelo teste Mann-Whitney

Fatores do SDQ	Mães	Professores	p*
	Medianas		
Sintomas emocionais	3,0	1,0	0,03
Problemas de conduta	2,5	1,0	0,19
Hiperatividade	4,0	2,0	0,17
Problemas com colegas	4,0	3,0	0,16
Total das dificuldades	14,5	9,0	0,02
Comportamento pró-social	9,0	6,5	0,11

Nota: * bilateral

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos, cabe destacar as pontuações “anormal” e “limítrofe”,



pois indica que essas crianças e adolescentes necessitam de um cuidado em relação a saúde mental. Tanto as mães quanto os professores destacaram com maior frequência problemas com colegas em “anormal”. Sabe-se que intervenções focadas nas áreas que os estudantes apresentaram dificuldades, podem diminuir, além de prevenir outros déficits, então rastrear essas informações ainda na infância, pode servir como prevenção de saúde mental. Nesse sentido, o projeto de extensão está atento a essas demandas, e na devolutiva aos pais, é feito encaminhamento para o acompanhamento psicológico de seus filhos, quando necessário.

Destaca-se como ponto forte da pesquisa a participação de múltiplos informantes que convivem com eles em diferentes contextos, os professores na escola e as mães em casa e outros ambientes. Uma limitação do estudo foi o número reduzido de participantes, o que restringe a possibilidade de generalizações dos resultados. Para pesquisas futuras, recomenda-se que se colete dados com um número maior de participantes.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. **Dificuldades socio-emocionales del alumno con altas habilidades.** Revista de Psicologia, v. 26, n. 1, p. 45-64, 2008.

BANDEIRA, M.; et al. **Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental.** Psicologia em Estudo, v. 11, n. 3, p. 541-549, 2006.

BARBOSA, G. A.; GOUVEIA, V. V.; BARBOSA, A. G. Escalas de avaliação em psiquiatria da infância e da adolescência. In: ASSUMPTÃO, F. B. JR.; KUCZYNSKI, E. (Orgs.), **Tratado de psiquiatria da infância e da adolescência.** (p. 121-129). São Paulo: Atheneu, 2003.

BOLSONI-SILVA, A. T.; et al. Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: comparando avaliações de mães e de professoras. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 3, p. 460-469, 2006.

CASSADY, J. C; CROSS, T, L. A factorial representation of suicidal ideation among academically gifted adolescents. **The Journal of Education of the Gifted**, n. 29, p. 290-305, 2006.

CASTRO, A. B.; BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades sociais na educação: relação entre concepções e práticas docentes na educação infantil. In: CAPELLINI, V. L. M. F. (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional.** Ed. Bauru: Cultura Acadêmica, 2008.

CHAGAS-FERREIRA, J. F. As características socioemocionais do indivíduo talentoso e a importância do desenvolvimento de habilidades sociais. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar.** (p. 282 – 308), Campinas, SP: Papirus, 2014.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática.** Petrópolis: Vozes, 2013.



FLEITLICH, B.; CORTAZAR, P. G.; GOODMAN, R. Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ). **Revista Infante (de Neuropsiquiatria da Infância e da Adolescência)**, v. 8, p. 44-50, 2000.

GOODMAN, R. The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 38, p. 581-586, 1997.

GROBMAN, J. Underachievement in exceptionally gifted adolescents and young adults: a psychiatric's view. **The Journal of Secondary Gifted Education**, v. 17, p. 199-210, 2006.



O TEATRO COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE NO ADOLESCENTE SUPERDOTADO

Beatriz de Avila Moiana Sampaio (Itecne)¹
Karina Inês Paludo²

INTRODUÇÃO

A identidade humana compreende tanto o modo como o sujeito se autopercebe quanto a maneira que terceiros o veem, sendo que é na inter-relação das condições internas e externas do sujeito que ele é constituído. Essa constituição influenciará a maneira como ele agirá no mundo (PALUDO, 2013).

Neste sentido, acredita-se que desenvolver questões de identidade permite o crescimento harmonioso do ser por completo. Ao superdotado, pessoa que demonstra potencial/desempenho em um nível acima do que se espera para sua idade (ALENCAR; FLEITH, 2001), essa discussão se torna ainda mais importante, devido a características comuns a seu perfil, como é o caso da autocrítica (PÉREZ, 2012). Tal característica faz com que, desde muito cedo, o superdotado seja muito exigente consigo mesmo, o que pode concorrer para construção de uma percepção negativa sobre si mesmo, pois pode colocar metas irreais.


Assim, torna-se relevante oportunizar ao sujeito com AH/S espaço para que aconteça a descoberta e o entendimento de si, como forma de propiciar a aceitação pessoal. Ao aceitar-se como é, será mais fácil transitar nas relações sociais.

Uma das estratégias que se pode adotar para promoção do autoconhecimento é o teatro. Para Boal (2007), o teatro acontece a partir da observação de si e do outro e à medida que essa observação acontece, tem-se a construção de si mesmo. Os estudos de Luz (2000, p. 60), elucidam que “no teatro não só as idéias, mas também as emoções e sensações se coadunam neste processo do conhecer”.

Tendo em vista a importância de se oportunizar ao sujeito superdotado condições para o desenvolvimento de sua identidade em termos de autoconhecimento, compartilha-se a

¹Pós-graduanda em Arteterapia pelo Itecne/PR. Pós-graduanda em Ensino de Arte. Bacharel em Marketing. E-mail:beatriz.moiana@gmail.com.

²Professora orientadora. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Especialista em Educação Especial Inclusiva. Pedagoga, Teóloga e Graduada em Psicologia. E-mail: karina_pauldo@hotmail.com.



presente proposta.

OBJETIVOS

Compartilhar os resultados iniciais de uma proposta de extensão universitária que usa do teatro como ferramenta para promoção do autoconhecimento do adolescente com altas habilidades/superdotação.

METODOLOGIA

A proposta ora apresentada é parte de um projeto de extensão universitária que usa do teatro para promoção da identidade do adolescente superdotado. Tem-se como local de pesquisa uma sala de recursos localizada na cidade de Curitiba/ PR e 6 adolescentes formalmente identificados com altas habilidades/superdotação, entre 13 e 15 anos, como amostra. São realizadas intervenções semanais com duração de 2 horas.

Para cada encontro elege-se uma temática principal para abordar, sempre buscando relacionar a elementos para autoconhecimento. Os exercícios propostos durante o desenvolvimento do projeto mesclam técnicas do Teatro do Oprimido de Augusto Boal (1996, s.p), que, em resumo, afirma que “todo mundo atua, age, interpreta”. Com isso, instiga-se os adolescentes para deixarem emergir suas histórias reais para compor o enredo da encenação.


Adota-se também o método de consciência dos movimentos, de Moshe Feldenkrais (1977), trabalhando o despertar dos 5 sentidos sensoriais: visão, tato, olfato, paladar e audição.

Além destas, adota-se também a técnica do “Caderno do Eu” (RIBAS, 2017), isto é, o uso de um caderno individual e exclusivo para o projeto. Ao final de cada encontro, o aluno registra no caderno seus sentimentos e percepções em relação a proposta desenvolvida no dia. Esse recurso permite acompanhar o desenvolvimento do estudante em relação às atividades propostas.

No que tange à proposta metodológica do presente trabalho, parte-se de pesquisa qualitativa (SAMPIERI *et al*, 2006), porquanto se buscou compreender em profundidade questões da identidade do adolescente superdotado.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Sabe-se que a adolescência é uma fase de múltiplas transformações, na qual o sujeito empreende um processo pela busca de si mesmo (ABERASTURY; KNOBEL, 1971).



Somado a isso, tem-se a tendência de o adolescente superdotado nem sempre compreender as características que o diferenciam dos seus pares etários.


Essa realidade foi encontrada junto ao grupo de adolescentes superdotados atendidos em uma sala de recursos da cidade de Curitiba/PR. Foi recorrente a fala de que não se percebiam como pessoas superdotadas e de que não conseguiam se identificar com as características e descrição dispostos nos documentos que atestaram a sua condição de superdotação.

Toma-se o caso de “B”. que afirmava categoricamente não possuir AH/S. Com base em uma atividade de apresentação pessoal, cada aluno compartilhou os atributos que acreditava fazer parte de si mesmo. O aluno “B”., por sua vez, relatou se notar como inteligente, capaz de dar respostas diferentes às geralmente dadas por seus colegas, ter senso de humor apurado, entre outras. Ele ficou muito surpreso, ao final da proposta realizada, de identificar em si mesmo qualidades que são próprias à pessoa superdotada. Com isso, “B”. passou a considerar a possibilidade de realmente possuir AH/S. Com isso, pode-se constatar a possibilidade de se usar das estratégias do teatro para que o adolescente possa ressignificar suas crenças, conforme afirma Feldenkrais (1977, p. 28) de que “nossa autoimagem nunca é estática. Ela muda de ação para ação, mas estas mudanças gradualmente tornam-se hábitos”.

Durante o desenvolvimento das atividades foi possível despertar a consciência de habilidades em outro participante. Inicialmente “L” disse, no primeiro encontro, não conhecer sobre o teatro e achar não ter “jeito” para isso. Durante as aulas, “L” se mostra bastante interessado e tem percebido e comentado a superação de suas limitações. Em uma intervenção pautada no desenvolvimento dos sentidos, ele percebeu possuir alto desempenho visual, mesmo tendo necessidade do uso de lentes corretivas.

As estratégias do teatro também oportunizam ressignificar as vivências pessoais. Isso foi possível notar quando de uma sequência na qual foram criadas e encenadas histórias com lugar, personagem e problema, sorteadas no grupo. Na sequência das apresentações, foi feito um levantamento de palavras que representassem tais produções, sempre pensando na ligação dessas histórias com a vivência pessoal de cada participante. Após feito isso, embaralhou-se e foram sorteadas palavras para cada aluno que, no encontro seguinte, trouxeram histórias pessoais referentes a tais palavras.

Estas histórias foram contadas em roda de conversa, permitindo a reflexão e



conhecimento do outro, como forma de integração, conhecimento, confiança e união do grupo. Dentre elas, destaca-se o caso do aluno “L”, que sorteou a palavra *morte* e trouxe a história “A morte do coelho”.

“L” apresentou o relato sobre um coelho que ele e a irmã ganharam de uma amiga. O coelho comia demais e não fazia exercício. E desta forma, morreu por obesidade. Em um primeiro momento, esta história não fornece uma informação relevante. Porém, ao final da história, enquanto todos riam, “L” diz sorrindo: “Este coelho me lembra meu pai, que fumava tanto que foi buscar cigarro e nunca mais voltou”. Esta afirmação nos leva à hipótese de que a “morte”, para “L”, refere-se à “morte” do pai.

Nesta atividade foi questionada a situação paterna do aluno e ele apenas reafirmou o que disse e encerrou o assunto. Em conversa com a responsável pela sala de recursos trabalhada, ela disse não ter conhecimento deste fato, mas que apenas a mãe comparecia às reuniões.

Seguindo a sequência de exercícios, foi realizado um trabalho de imitação de voz, com frases retiradas do “Caderno do Eu”. A proposta foi de que cada aluno, durante um caminhar, sorteasse frases que seriam ditas em várias entonações, pensando em situações diversas que poderiam ser utilizadas. Entre as frases, duas foram propositalmente postas, para retomar o assunto da ausência do pai de “L”. As frases foram: “Ele foi embora e não vai voltar”. E “Seu pai te ama”.

Ao final do exercício, os alunos foram convidados a falar sobre cada frase e registrar no “Caderno do Eu” as que tinham ligação direta com suas histórias. “L” escreveu sobre a frase “Ele foi embora e não vai voltar”, dizendo que esta afirmação o lembrava do pai ausente. Porém, ele não registrou a frase “Seu pai te ama”, mas ao ouvi-la, disse espontaneamente “Não!”.

Ao ser questionado se o “Não!” era relativo ao pai não o amar ou à frase não ter relação com sua história e seus sentimentos, ele disse: “Esta frase é irrelevante. Se fosse em um outro momento, ela teria um peso. Mas atualmente, percebo que não faz diferença.”

Infere-se que a afirmação de “L” o permitiu refletir sobre a situação de afastamento do pai. Respondendo às questões que apareceram durante o fechamento do dia, ele pode trabalhar seus sentimentos e perceber as reações que essa lembrança emerge. Acredita-se que a intervenção realizada foi importante para o adolescente citado, pois através da ativação da memória e da troca de depoimentos, foi possível iniciar um processo de compreensão e



ressignificação da situação vivida.

Tanto a busca por identificar e ressignificar as características individuais quanto as experiências vivenciadas ao longo da vida são oportunidades para (re)elaborar a identidade, uma vez que, torna-se possível reorganizar os sentimentos e pensamentos em relação aos fatos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O teatro permite a percepção sobre quem se é e como se age. A cada história ou novo personagem, interpretado ou assistido, realiza-se o espelhamento e reconhecimento da própria realidade. Com isso, é possível refletir sobre ações e sentimentos, reformulando crenças e opiniões de modo lúdico e profundo. É possível sentir a emoção do outro e o que ela causa em si mesmo.

Em um primeiro momento, o teatro é livre e espontâneo. Em seguida, pode-se perceber sua prerrogativa de fazer sentir e desvendar sobre quem se é. Assim, em constante ação e observação, só ou em conjunto, o sujeito pode se perceber, escolher e “esculpir” sua identidade.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artmed, 1971.

ALENCAR, E. S. de.; FLEITH, D. S. de. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU, 2001.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.


_____. **O arco-íris do desejo: Método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

FELDENKRAIS, Moshe. **Consciência pelo movimento**. São Paulo: Summus, 1977.

LUZ, Ana Maria Lima da. **Autoconhecimento e teatro**: a contribuição do teatro para o autoconhecimento do ator. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, 2000. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106489>>. Acesso em 04 set. 2018.

PALUDO, K. I. **Altas habilidades/superdotação sob a ótica do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada**: relações entre identidade e resiliência. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, 2013.

PÉREZ, S. G. P. B. A mulher com altas habilidades/superdotação: à procura de uma identidade. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 677-694, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n4/a10v18n4.pdf>>. Acesso




em: 05 set. 2018.

SAMPIERI, R. H. *et al.* **Metodologia de pesquisa**. 3a ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

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

RIBAS, Gabriele. **Caderno do Eu**: 30 exercícios de escrita terapêutica para o autoconhecimento. E-book. 2017. Disponível em: <<http://cadernodagabi.com.br/livros/caderno-do-eu/>>. Acesso em 09 set. 2018.



ATENDIMENTO AO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO NO AMAZONAS: PARTILHANDO EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO NAAH/S-AM

Geysykaryny Pinheiro de Oliveira (NAAH/S-AM)¹

INTRODUÇÃO

A educação de estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação teve um grande avanço, quando foi proposto em 2006 pelo Ministério da Educação (MEC/SEESP) o projeto chamado Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados Brasileiros e o Distrito Federal, para que houvessem “ações de implementação das políticas de inclusão” (BRASIL, 2006, p. 13).

Os NAAH/S brasileiros têm por objetivo dar apoio aos sistemas de ensino, dando suporte aos alunos, professores e família. No Estado do Amazonas o trabalho tem acontecido respeitando o que foi proposto pelo Documento Orientador dos NAAH/S², fazendo alterações com o passar dos anos, considerando a realidade do cenário amazonense e suas peculiaridades.


Neste sentido, este trabalho tem como objetivo geral: Relatar experiências vividas no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) do Estado do Amazonas. a) Apresentar o NAAH/S do Amazonas conforme sua estrutura funcional; b) Descrever o processo de identificação adotado pelo NAAH/S do Amazonas; c) Relatar o processo de estimulação dos estudantes atendidos pelo NAAH/S do Amazonas.

Este trabalho possui uma abordagem qualitativa, no sentido de compartilhar como vem sendo realizado o trabalho do NAAH/S no Estado do Amazonas. As informações compartilhadas pautam-se na observação participante, registros manuscritos, análise documental. Compartilhar o cenário amazonenses nas AH/S é dar visibilidade tanto para os estudantes como para os profissionais atuantes na área, dando a possibilidade da troca de experiências com demais localidades nacionais ou internacionais.

A ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL DO NAAH/S AMAZONAS

¹ Pedagoga do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação do Estado do Amazonas(NAAH/S-AM), Mestra em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia(UEA), Doutoranda em Educação (UFAM)
e-mail: geysy.k_@hotmail.com

² Documento Orientador: Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação.



O Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação(NAAH/S) do Estado do Amazonas começou seu funcionamento no ano de 2007, sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC-AM), sendo ofertadas três unidades de atendimento: I Unidade de Atendimento ao aluno, II Unidade de Atendimento ao professor e III Unidade de atendimento à família, as quais permanecem nos dias atuais.

O Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação(NAAH/S) tem funcionamento no prédio de uma Escola Estadual de Atendimento Específico, que também oferece o atendimento do CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez, CAP – Centro de Apoio à Pessoa com Deficiência Visual e CAESP – Centro de Apoio Educacional Específico, localizada na Zona Centro-Sul da cidade de Manaus.


A equipe do NAAH/S no ano de 2018 é formada por 10 profissionais, distribuídos nas três unidades de atendimento: 1 Coordenadora responsável pelas três Unidades de Atendimento; 1 Pedagoga responsável pela Unidade de Atendimento ao Aluno e a Unidade de Atendimento ao Professor; 1 Psicopedagoga e 1 Psicóloga atuantes na unidade de atendimento ao Aluno; 1 Psicóloga na Unidade de Atendimento à Família; e 5 professores atuantes na Unidade de Atendimento ao Aluno.

Todos os profissionais da equipe participam do processo de formação de professores, que inicialmente ocorria através de sensibilizações e palestras, mas foram ampliadas a partir de 2017 para mini-cursos e formações com 16h no mínimo, no contato com os profissionais cursistas.

É importante que os professores tomem conhecimento da temática Altas Habilidades/Superdotação ao longo do seu processo de formação, pois a LDB (1996) no Art. 59º, assegura que além dos professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, os professores do ensino regular também devem ser capacitados para que estes estudantes sejam integrados nas classes comuns de ensino.

Segundo Vygotsky (2010) é preciso que a formação dos professores assegure condições para mediar os processos edificadores e equilibradores que sejam capazes de propiciar o desenvolvimento do estudante, caso contrário o desenvolvimento do estudante é prejudicado.

Nas formações propostas pelo NAAH/S-AM são trabalhados como conteúdo: A



Legislação Brasileira com conceitos e direitos do estudante com AH/S; As Inteligências Múltiplas; A Teoria dos Três Anéis de Renzulli; Enriquecimento Curricular; A aceleração, quando é indicada?; Desfazendo Ideias Errôneas sobre Altas Habilidades/Superdotação.

O NAAH/S está localizado na capital e como forma de abranger a formação no interior do Amazonas, a alternativa mais recente adotada foi contar com a tecnologia, utilizando o Centro de Mídias do Estado do Amazonas (CEMEAM) da SEDUC para fazer formações por meio de transmissão via satélite e assim chegar aos locais de difícil acesso.

Para Silveira e Bazzo (2009) a tecnologia tem se apresentado como o principal fator de progresso e de desenvolvimento. Nesse aspecto, a tecnologia vem fornecer a oportunidade de professores que estão em localidades mais distantes, terem a mesma qualidade na formação dos professores da capital.

As formações continuadas de professores, seja presencialmente ou através de formação a distância pelas vídeo-transmissões, é realizada com o objetivo de cada vez mais diminuir a falta de conhecimento necessário para atender este alunado. O desconhecimento das altas habilidades/ superdotação reflete em dificuldades no processo de aprendizagem destes estudantes e também abre caminhos para que se propaguem ideias errôneas que cercam esta temática de estudo (GUENTHER, 2006).


Quando o professor não tem a sensibilidade de reconhecer o estudante com características de AH/S, culmina-se no não encaminhamento ao NAAH/S e a identificação deste estudante é comprometida, bem como todo o processo de estimulação.

Além do trabalho realizado com os professores, na sua capacitação, também é realizada a orientação e suporte psicológico e emocional à família, são organizados grupos operacionais de pais, com a orientação de um psicólogo, psicopedagogo e pedagogo para discussão de assuntos referentes às altas habilidades/superdotação.

O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES NO NAAH/S AM

O Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação do AM tem se preocupado em avaliar o estudante que é encaminhado para a identificação, analisando de forma geral, sem restrições a uma única área. São realizadas três seções de identificação.

Seção 1: Inicialmente são utilizados instrumentos de avaliação na área pedagógica e psicopedagógica validados (FREITAS E PEREZ, 2016) aplicados com o estudante, professores e familiares, no sentido de reconhecer as potencialidades, principalmente na área



da criatividade e inteligências múltiplas, e equiparar as respostas obtidas, para posteriormente, confrontar com os demais instrumentos em um estudo de caso ao final do processo.

Seção 2: São aplicados Testes Psicológicos diferenciados, com o intuito de verificar o Quociente de Inteligência e verificar aspectos emocionais.

Seção 3: Verificação da área específica, o estudante faz atividades de avaliação na área que foi percebida pelo professor, família ou ele próprio sinalizou preferência. Esta etapa é realizada pelo profissional especializado na área de interesse do estudante, o NAAH/S – AM, possui em seu corpo docente, professores das áreas de Língua Portuguesa e Literatura, Artes Plásticas (desenho, pintura, escultura), Música (orgânica e percussão), Música (violão, canto e flauta-doce) e Matemática.

O conjunto de informações adquiridas nas três seções, permite que a identificação do estudante ocorra considerando aspectos como a criatividade, motivação, capacidade de liderança e outros traços da personalidade individual do sujeito.


Após o processo de identificação, os estudantes são encaminhados para as oficinas de atendimento nas áreas de interesse, caso o NAAH/S AM não possua a oficina de acordo com a habilidade do estudante, buscamos parcerias que possam atendê-los.

O PROCESSO DE ESTIMULAÇÃO DOS ESTUDANTES NO NAAH/S AM

Os estudantes atendidos fazem parte das oficinas de estimulação nas áreas de seus interesses. Deste a implementação do NAAH/S no Amazonas, em 2007, tem sido adotado o Modelo de Enriquecimento Curricular (RENZULLI, 2002), para subsidiar as atividades do tipo I, II e III, realizadas com os estudantes nas oficinas, sendo condizentes com a proposta de trabalho dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação.

Das atividades de enriquecimento tipo I, que são experiências exploratórias, que colocam o aluno em contato com diversos tópicos de estudo (CHAGAS, PINTO E PEREIRA, 2007) são propostas pelos professores atividades como: filmes, discussão de matérias de jornais, oficinas de origami, jogos de raciocínio lógico, xadrez, construção de maquetes, introduções a teoria do assunto abordado.

Já as atividades do tipo II, os professores buscam desenvolver nos estudantes a capacidade de como realizar determinada atividade, investigar problemas reais com o uso de métodos específicos adequados a área de interesse dos estudantes (CHAGAS, PINTO E PEREIRA, 2007). Nas oficinas de Música os estudantes passam a ter o domínio prático dos



instrumentos, nas oficinas de Língua Portuguesa e Literatura os estudantes passam a se instrumentalizar de técnicas para construção de suas produções.

Nas atividades de tipo III, os estudantes elaboram produções dentro de suas áreas de interesse, dentre as produções dos estudantes destacam-se telas, livros, composições musicais, poesias, que anualmente são apresentadas em formato de “Mostra Cultural de Talentos” em comemoração ao dia Internacional da Superdotação, oportunizando a troca de experiência entre os estudantes e mostrando o resultado do trabalho realizado.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O trabalho realizado pelo Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação do Estado do Amazonas vem passando por atualizações em suas práticas pedagógicas para melhor atendimento dos estudantes que chegam para serem identificados e participarem do processo de estimulação das suas áreas de interesse.

A abrangência das formações de professores contribui para que os estudantes possam ser reconhecidos e receberem um atendimento educacional especializado. Existe um elo importante no processo de escolarização do estudante superdotado: NAAH/S, professores e família.

O fortalecimento entre este elo dá suporte para o desenvolvimento integral deste estudante, que além de um currículo diferenciado, necessita de suporte para resolver conflitos emocionais e sociais.


A realidade do trabalho desenvolvido no contexto Amazônico tem buscado atrelar teoria, prática e o apoio daqueles que se fazem presentes no cotidiano dos nossos estudantes, além realizar um trabalho contínuo para que a sociedade possa conhecer a realidade e os potenciais de nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br/legis/default.html> Acesso em: 09/08/2018

_____. **Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação Documento orientador**: Execução da Ação. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

CHAGAS, Jane Farias; PINTO, Renata Rodrigues Maia; PEREIRA, Vera Lúcia Palmeira. Modelo de Enriquecimento Escolar. In: FLEITH, Denise de Souza. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação: Atividades de Estimulação de Alunos**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.



FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez. **Manual de Identificação de Altas Habilidades/Superdotação.** Guarapuava: Apprehendere, 2016.

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

RENZULLI, J. S. **The three-ring conception of giftedness:** A development model for creative productivity. In: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Orgs.), *Conceptions of giftedness.* Nova Iorque: Cambridge University Press, 1986.

RENZULLI, J. S. ; Reis, S. M. **The school widen rich ment model:** How to guide for education al excellence(2a. ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997. In: FLEITH, Denise de Souza (org.) *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.



IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO

Isabela Costa Barbosa (UNESP/Bauru)¹

Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins Peixoto (UNESP/Bauru)²


INTRODUÇÃO

O conceito de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) pode ser compreendido como a presença concomitante de três características: capacidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade (RENZULLI, 2005; 2014). O conceito dos Três Anéis de Renzulli apresenta uma estrutura dinâmica e interativa, que sofre influências de fatores individuais, ambientais, culturais (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010; RENZULLI, 2005; RENZULLI, 2014; BARBOSA; ALMEIDA, 2012). Renzulli (2014) define, ainda, dois tipos de AH/SD: superdotação acadêmica e produtivo-criativa. O primeiro seria visto sob o prisma da compactação curricular, aceleração de estudos, e outras formas de enriquecimento estritamente acadêmico (RENZULLI, 2014). Já o segundo tipo não é detectável, em sua completude, por meio de testes de inteligência. “Descreve aqueles aspectos da atividade humana e do envolvimento nos quais se recompensa o desenvolvimento de materiais e produtos originais que são propositalmente elaborados para terem um impacto em uma ou mais audiências” (RENZULLI, 2014, p. 543). Para o processo de identificação dos alunos com AH/SD, faz-se necessário compreendê-los para além dos resultados de testes de inteligência e desempenho e reconhecer a importância da subjetividade que implica, necessariamente, em reconhecer um espectro mais amplo de habilidades humanas.

Para que o aluno com AH/SD possa receber atendimento especializado, focado em suas necessidades e promovidas suas potencialidades, preenchendo possíveis lacunas no âmbito escolar, sugere-se que a identificação desse estudante seja feita de forma precoce (ALMEIDA; CAPELLINI, 2005; METTRAU; REIS, 2007). Almeida e Capellini (2005) afirmam que podem ocorrer prejuízos quando da não identificação desses alunos que, ao terem ignoradas as suas especificidades e negligenciadas oportunidades adequadas, prejudica-se o desenvolvimento de suas potencialidades. No entanto, o cenário educacional atual ainda

¹Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru-SP. E-mail: isabela.c.barbosa@gmail.com

²Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru-SP. E-mail: mbiacamposdelara@gmail.com



encontra desafios e dificuldades. Antipoff e Campos (2010) afirmam que há um aumento do interesse pelo tema nas pesquisas mais atuais, mas as práticas de atendimento não têm acompanhado esse cenário acadêmico. A Organização Mundial da Saúde estima que AH/SD seja encontrada em 3% a 5% da população. No entanto, Farias e Weschler (2014) afirmam que o censo escolar encontrou apenas 2.006 alunos identificados com altas habilidades/superdotação em 2004, e 2.769 alunos em 2005 (em escolas públicas e particulares), população essa que não corresponde nem a 0,005% dos estudantes matriculados na educação básica daqueles anos.


É diante desse cenário que o Projeto de Extensão Universitária intitulado “Identificação de estudantes com habilidades superiores e aconselhamento de pais e equipe escolar”, do qual as autoras do presente trabalho fazem parte, vem sendo realizado. O projeto teve início no ano de 2016 e tem como objetivo a identificação de alunos encaminhados por profissionais da educação ou saúde, ou por demanda espontânea, iniciativa da própria família que percebe nos estudantes características associadas à superdotação, e encaminhamento e orientações às famílias e comunidade escolar. Os atendimentos são realizados em uma Clínica de Psicologia Aplicada da Universidade, de acordo com os preceitos da Resolução n 513/2016 (BRASIL, 2016).

OBJETIVO

O objetivo desse trabalho é partilhar com o meio acadêmico a experiência de atendimento de um aluno com vistas à confirmação dos indicativos de Altas Habilidades/Superdotação através de avaliação multimodal em um Projeto de Extensão Universitária de uma Universidade Estadual do interior de São Paulo.

METODOLOGIA

Participou da avaliação o estudante GJG, nascido em 02 de setembro de 2009, com 7 anos de idade no período de avaliação e cursando o 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do interior do estado de São Paulo. Os pais do estudante entraram em contato com a supervisora do projeto alegando que o mesmo havia sido acelerado em seus estudos quando mudou de uma escola particular para uma escola municipal, passando do 2º ano para o 3º ano do Ensino Fundamental. GJG foi matriculado no 2º ano desta escola, mas os professores o perceberam desinteressado e, ao oferecerem atividades do ano subsequente notaram que seu desempenho era satisfatório, optando então pela sua aceleração. No entanto




seria necessária uma avaliação do estudante para justificar tal conduta. GJG foi então encaminhado para o atendimento no Projeto, realizado por uma dupla de alunas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, em encontros semanais, no período de 28 de junho a 12 de julho de 2017. O Projeto de Extensão segue um protocolo de avaliação multimodal: estudante, responsáveis e professores respondem a instrumentos e entrevistas, obtendo uma maior amplitude de informações a respeito do cliente. A avaliação multimodal prevê a avaliação de um mesmo conjunto de habilidades por mais de um instrumento de medida, considerando a possibilidade de um instrumento ser mais sensível que outro em determinados contextos ou situações de aplicação (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Para a avaliação do estudante foram aplicados os instrumentos psicológicos e psicopedagógicos listados a seguir: Termo de consentimento livre e esclarecido; Entrevista com o cliente - entrevista estruturada que busca levantar preferências escolares e atividades cotidianas; Teste de Desempenho Escolar (TDE); SSRS – Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica; Teste das Matrizes Coloridas de Raven; TCFI – Teste de Criatividade Figural; WISC-IV – Escala Wechsler de Inteligência para Crianças. Para a avaliação junto da escola, professores responderam os seguintes instrumentos: Termo de consentimento; Roteiro de Entrevista; Escala para Avaliação das características comportamentais de alunos com habilidades superiores – revisada (SRBCSS-R); Lista base de indicadores de superdotação – forma individual; SSRS – Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica; Boletim Escolar. E, por fim, para a avaliação junto dos responsáveis pelo estudante: Termo de consentimento; Anamnese; Roteiro de Entrevista - busca informações a respeito do desempenho e preferências acadêmicas do estudante e atividades cotidianas; Questionário Socioeconômico; Checklist de Características Associadas à Superdotação (CCAS); SSRS – Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica.

ANÁLISE DE RESULTADOS


GJG relatou em entrevista que suas áreas de interesse eram a matemática e os números em geral. No TDE os resultados apontaram classificação superior nas áreas de aritmética, leitura e resultado geral, e classificação mediana na área de escrita. Em Matrizes Progressivas Coloridas a somatória de pontos foi 33, com percentil 99 e classificação I,



indicando que o estudante apresenta desenvolvimento intelectualmente superior. No teste WISC IV, a soma dos pontos ponderados resulta em QI total de 112 pontos, com as seguintes pontuações em cada área: 26 – compreensão verbal, 41 – organização perceptual, 18 – memória operacional, 27 – velocidade de processamento. O SSRS apontou um repertório elaborado de Habilidades Sociais na pontuação geral, repertório elaborado de habilidades sociais na área de empatia/afetividade, responsabilidade, repertório abaixo da média inferior de habilidades sociais na área de autocontrole/civilidade, e repertório altamente elaborado de habilidades sociais na área de assertividade. Os resultados do TCFI apresentam médias superiores nas características criativas de Flexibilidade, Originalidade e Expressão de Emoção. Quanto às habilidades sociais, apresentou repertório altamente elaborado para assertividade e bom repertório para empatia/afetividade, mas segundo autoavaliação, repertório médio-inferior para habilidades de autocontrole e civilidade, fato também notado durante os atendimentos em que apresentava alta ansiedade e elevado nível de autoexigência, com episódios de choro e recusa em seguir as avaliações quando não conseguia realizar as atividades propostas.

Com os dados obtidos por meio da aplicação de entrevista com a mãe do estudante, foi possível constatar que GJG demonstra interesse pelas áreas de leitura, escrita, matemática, raciocínio lógico e desenho, e interesse e curiosidade em aprender coisas novas. Os dados obtidos apontaram para alto grau de responsabilidade e perfeccionismo e dificuldades em lidar com ansiedade, além de alto nível de exigência consigo mesmo. O instrumento CCAS apontou 85,71% de ocorrência de características associadas à superdotação. No SSRS, GJG apresentou repertório altamente elaborado de Habilidades Sociais nas áreas de responsabilidade, autocontrole, afetividade/cooperação e civilidade, e repertório abaixo da média inferior na área de desenvoltura social. Apresentou baixo repertório para problemas de comportamento externalizantes e repertório mediano para problemas de comportamento internalizantes.

Por fim, dados coletados na entrevista com os professores – de classe e de Educação Física – afirmam que o estudante apresenta comportamentos de timidez em nível mediano, que está bem adaptado ao ano escolar em que está matriculado, além de conviver bem com seus pares. Ressaltam seu comprometimento com a aula e afirmam que é interessado e curioso. No instrumento SSRS ambos professores relataram que GJG apresenta repertório elaborado de Habilidades Sociais e Competência acadêmica muito alta, não apresenta



problemas de comportamento externalizantes. De acordo com o SRBCSS-R, GJG apresenta características comportamentais de um aluno com AH/SD nas áreas de criatividade, aprendizagem, motivação, liderança, comunicação, planejamento, artes, ciências, matemática e leitura. Para a Lista Base, a professora de sala respondeu “sempre” em 21 itens e o professor de EF, em 17 itens – considera-se indicação de AH/SD a partir de 19 itens assinalados “sempre”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS


Considerando os dados obtidos na avaliação inicial, o estudante apresentou indicadores de AH/SD, sendo fortemente recomendada sua participação em programas de enriquecimento curricular no Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009) para desenvolver suas potencialidades. Confirmou-se a necessidade de aceleração do aluno para o ano subsequente. O aluno foi encaminhado para o Programa de Enriquecimento Extracurricular promovido pelo Projeto, com ênfase em música e robótica. Por fim, foi recomendado também o acompanhamento psicológico para incremento das habilidades sociais e de autocontrole/civilidade, desenvoltura social e ansiedade excessiva, presentes no relato da mãe e também observadas nas sessões com o estudante.

Dessa forma, nota-se a importância, tanto da percepção dos professores em sala de aula, que atentos às características de seus alunos podem melhor conduzir encaminhamentos, aqui nesse exemplo, indicando corretamente esse aluno com indicativos de AH/SD ao processo de aceleração de ensino, quanto da identificação precoce desse estudante, que pôde ter apoio e estrutura necessários ao seu pleno desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A.; CAPELLINI, V. L. M. F. Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. **Educação, Revistas Eletrônicas**, PUC RS, v. 28, n. 1, p. 45-64, jan.-abr., 2005.
- ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS R. H. de F. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, p. 301-309, 2010.
- BARBOSA, A. J. G.; ALMEIDA, L. C.. Escala de características de leitura: evidências de validade. **Aval. psicol.**, Itatiba , v. 11, n. 2, p. 247-257, ago., 2012.
- BRASIL. **LEI n. 9394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Acesso em 15 de fevereiro de 2017. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional



Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 out. 2009. Acesso em: 10 de agosto 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>.

_____. **Resolução n° 510**, de 7 de abril de 2016. Ministério da Saúde Conselho Nacional de Saúde. Acesso em 10 de agosto de 2018. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

FARIAS, E. S.; WESCHLER, S. M. Desafios na identificação de alunos intelectualmente dotados. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (orgs) **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas, SP: Papyrus, 2014, p. 335-350.

FLEITH, D.S. (Org) Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: altas habilidade/superdotação. 4 ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

METRAU, M. B.; REIS, H. M. M. de S. Políticas Públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. **Ensaio: avaliação de políticas públicas Educacionais**, vol.15, n.57, p.489-509, 2007. Acesso em 01 de setembro de 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a03v5715.pdf>>

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

_____. The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model For Promoting Creative Productivity. In: R. J. STERNBERG & J. E. DAVIDSON (Eds.), **Conceptions of giftedness**. 2 ed, New York: Cambridge University Press, p. 246-279, 2005.



INTELIGÊNCIA E CRIATIVIDADE ENTRE ALUNOS BILÍNGUES E MONOLÍNGUES

Thairone E. A. Campos¹ (UnB)

Angela M. R. Virgolim² (UnB)

REVISÃO DA LITERATURA


A linguagem é a mais complexa tarefa realizada pela mente humana. Entender como ela é produzida e adquirida é algo que há muito tempo intriga, não só linguistas, mas pesquisadores das mais variadas áreas do conhecimento. Ao longo do tempo, teóricos desenvolveram teorias que buscam explicar o que é a linguagem, para que ela serve e como ela é processada no cérebro humano (Bloch & Trager, 1942; Chomsky, 1957; Hall, 1968; Robins, 1979). O que ainda não é amplamente estudado e teorizado diz respeito aos aspectos cognitivos que o falar não apenas uma, mas duas ou mais línguas (bilinguismo/multilinguismo) proporciona.

Embora a noção psicométrica da inteligência predominasse no início do século XX, foi em meados do século que Guilford (1950) abriu espaço para a discussão do papel de outras habilidades cognitivas no intelecto humano, como a criatividade, que não estaria sendo contemplada pelos tradicionais testes de inteligência e que, como todos os outros aspectos da inteligência, poderia ser desenvolvida.

Algumas funções cognitivas empregadas na resolução de problemas cotidianos facilitam o pensamento criativo. Nesta linha de pensamento, há fortes argumentos na literatura de que o bilinguismo pode encorajar o uso de certas funções e processos que têm influência também na criatividade (Kharkhurin, 2009). Bilíngues são geralmente percebidos como pessoas que são fluentes em duas línguas; são indivíduos que ativamente usam e se comunicam, ou tentam se comunicar, em mais de uma língua, mesmo que não atinjam uma proficiência total na segunda língua (Weinreich, 1953). Pesquisas contemporâneas mostram uma tendência da pessoa bilíngue em ultrapassar os monolíngues com relação a testes de pensamento criativo (Fleith, Renzulli, & Westberg 2002; Kroll & Groot, 2005; Mendonça & Fleith, 2005; Riciardelli, 1992; Sternberg, 1999).

¹ Departamento de Letras-Inglês, Universidade de Brasília (UnB). Bolsista do Programa de Iniciação Científica – ProIC/CNPq/UnB.

² Departamento de Processos Psicológicos Básicos (PPB), Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília



Khakhurin (2007; 2011) conduziu vários estudos sobre a relação entre bilinguismo e criatividade em alunos universitários e em crianças, observando que os bilíngues obtinham vantagens com relação aos seus pares monolíngues nas capacidades generativas e inovativas. Além disso, estudos revelaram características importantes na relação do nível de proficiência na segunda língua e criatividade. Esses estudos sugeriram que, quanto maior o nível de proficiência em uma segunda língua, maiores são as chances de que aspectos como capacidade inovativa e pensamento divergente, habilidades diretamente ligadas à criatividade, se desenvolvam (Kharkhurin, 2011; Ricciardelli, 1992).

O presente estudo visa fazer uma replicação parcial do estudo de Mendonça e Fleith (2005), comparando alunos bilíngues e monolíngues dos gêneros masculino e feminino, quanto aos aspectos de inteligência e criatividade, conforme medidos por testes psicométricos. As questões de pesquisa investigadas foram:

(1) Existe relação entre a inteligência e a criatividade em alunos bilíngues ao serem comparados com alunos monolíngues? (2) Existem diferenças entre alunos bilíngues e monolíngues do gênero masculino e feminino com relação à inteligência e criatividade?


METODOLOGIA

O instrumento utilizado nesse estudo para fins de investigar os níveis de inteligência e capacidade de abstração de jovens e adultos foi o *Teste de Matrizes Progressivas, Escala Geral* (Raven, 1998). O outro instrumento usado nesse estudo é o *Teste do Pensamento Criativo – Produção de Desenhos – TCT-DP* (Urban&Jellen, 2010) cuja finalidade consiste em avaliar aspectos do pensamento criador.

Para coleta de dados, participaram 24 adultos, estando 12 no nível básico de inglês e 12 no nível avançado. Buscou-se balancear a quantidade de homens e mulheres, a fim de responder a umas das questões norteadoras da pesquisa (questão 3). Para análise dos dados, os pesquisadores utilizaram o SPSS 17.0 para realizar um delineamento fatorial 2x2 (Gall, Borg & Gall, 1996), tendo como variáveis independentes o gênero (masculino ou feminino) e o nível de proficiência em uma segunda língua (monolíngues e bilíngues). As variáveis dependentes investigadas foram a criatividade e a inteligência.

RESULTADOS

Para as três perguntas norteadoras da pesquisa, foram utilizados dois testes de cruzamento de dados provenientes do programa SPSS 17.0, o t-TEST e a ANOVA. Os



participantes (11 homens, 13 mulheres) foram distribuídos em três grupos etários: 15 alunos entre 19-19 anos (62,5%), 3 na faixa de 30-39 anos (12,5%) e 6 alunos acima de 40 anos (25%).

Questão 1

Os resultados indicaram diferenças significativas de médias a favor do grupo avançado de inglês (bilíngues) com base nos percentis derivados do teste de Raven. Logo, a resposta para a primeira questão do estudo corrobora com a revisão da literatura, que indica uma diferença significativa de médias entre bilinguismo e inteligência e que o aprendizado de uma segunda língua se relaciona positivamente com as habilidades intelectuais daqueles que estudam e utilizam uma língua estrangeira.

Questão 2

Os resultados da análise que investigaram a relação entre bilinguismo e criatividade indicaram que as médias no teste de criatividade alcançadas pelo grupo básico de inglês (monolíngues) foram ligeiramente maiores que as dos participantes no nível avançado (bilíngues). Entretanto, as diferenças entre os escores médios alcançados por ambos os grupos não foi estatisticamente significativa.


Questão 3

Não se observaram diferenças significativas entre os gêneros com relação à criatividade e inteligência para que se possa afirmar que um gênero se sobressai sobre outro nos construtos de inteligência e criatividade.

DISCUSSÃO

Os resultados obtidos na presente pesquisa não confirmaram totalmente a revisão da literatura, visto que algumas pesquisas afirmam que o bilinguismo se correlaciona positivamente com a criatividade. Observa-se também que não há necessariamente uma relação de causa e efeito, no caso, ser bilíngue e ser mais criativo. Porém, há algumas hipóteses que podem explicar o porquê desse fenômeno ter acontecido neste estudo.

É sabido que a criatividade, quando não é estimulada e trabalhada, pode ser desfavorecida e não se manifestar em sua totalidade (Virgolin, 2014). É possível que os participantes desta pesquisa não tiveram ambientes que estimulam e valorizam aspectos do pensamento criador como o pensamento divergente, originalidade, flexibilidade e elaboração, aspectos fundamentais para se obter escores superiores no teste utilizado nesse estudo. Outra



hipótese levantada pelos pesquisadores se refere ao uso e aprendizado da segunda língua. Quando o aprendiz não se utiliza da segunda língua com frequência, é provável que os benefícios advindos do bilinguismo não sejam sentidos em sua totalidade, pois não há a mudança de códigos linguísticos que influenciam diretamente capacidades inovadoras (Kharkhurin 2011). Há ainda o fato de que ser bilíngue em contextos que tratam a linguagem de maneira muito sintática, ou seja, que valoram muito a forma, não é muito vantajoso para a criatividade, pois esse modo de aprendizado tende a barrar a flexibilidade do pensamento (Pauls e Loos-Sant'Ana, 2017). A terceira hipótese se refere a uma característica determinante para a criatividade já aqui mencionada: o nível de proficiência da segunda língua. Kharkhurin (2011) afirma que o grau de proficiência estipula as habilidades criativas do indivíduo. Logo, se esse indivíduo não possui reais níveis avançados de conhecimento na língua inglesa (segunda língua) ele não terá maiores vantagens nos aspectos compositores da criatividade.

No que diz respeito à inteligência, os resultados obtidos corroboram com os estudos de Lambert (1990) e Mendonça & Fleith (2005), que afirmam que pessoas que dominam uma língua estrangeira possuem habilidades cognitivas superiores, conforme medidas pelos testes de inteligência.

No que tange às diferenças de gênero, não se observaram diferenças que possam indicar a predominância de que um possui níveis intelectuais e criativos superiores que o outro. Esse resultado condiz com os resultados de Mendonça e Fleith (2005) que afirmam não haver melhor desempenho referente à criatividade ou à inteligência de determinado gênero comparativamente com o outro.

REFERÊNCIAS

BLOCH, B. & TRAGER, G. (1942). **Outline of linguistic analysis**. California: Linguistic Society of America at the Waverly Press.

Chomsky, N. (1957). **Syntactic Structures**. Netherlands: Mouton & Co.

FLEITH, D. S., RENZULLI, J. S., & WESTBERG, L. K. (2002). Effects of a creativity training program on divergent thinking abilities and self-concept in monolingual and bilingual classrooms. **Creativity Research Journal**, 14, 373-386.

GALL, M. D., BORG, W. R., & GALL, J. P. (1996). **Educational research: An introduction** (6thed.). White Plains, NY: Longman.

GUILFORD, J. P. (1950). Creativity. **American Psychologist**, 5, 444-454.

HALL, R. A. (1968). **An essay on language**. Philadelphia.

KHAKHURIN, A. V. (2007). The role of cross-linguistic and cross-cultural experiences in



bilingual's divergent thinking. In I. KECSKES & L. ALBERTAZZI (Eds). **Cognitive aspects of bilingualism** (pp. 175-210). Dordrecht, the Netherlands: Springer.

KHARKHURIN, A.V. (2009). Bilingualism and creativity. In B. KERR (Ed.), **Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent** (vol. 1, pp. 92-95). Washington, DC: SAGE.

KHARKHURIN, A.V. (2011). The role of selective attention in bilingual creativity. In Taylor & Francis Online. **Creativity Research Journal** (vol. 23, pp 239-254).

KROLL, J.F. & GROOT, A.M.B. (2005). **Handbook of bilingualism: Psycholinguistics approaches**. New York: Oxford University Press.

LAMBERT, W. E. (1990). Persistent issues in bilingualism. In: HARLEY, B., ALLEN, P., CUMMINS, J. & SWAIN, M. (Org.). **The development of second language proficiency**. (pp. 201-220) Cambridge: Cambridge University.

MENDONÇA, P.V.C.F. & FLEITH, D.S. (2005). Relação entre criatividade, inteligência e autoconceito em alunos monolíngues e bilíngues. **Psicologia Escolar e Educacional**, 9 (1), 59-70.

PAULS, M. P.; LOOS- SANT'ANNA, H. (2017). **Indicativos de conexões e afinidades entre o aprendizado da linguagem formal e a inserção à álgebra elementar: um ensaio sobre a superação de dificuldades por meio da semiótica e da afetividade ampliada**. Tese de mestrado. Biblioteca de Ciências Humanas e Educação UFPR, Curitiba.

RAVEN, J.C. (1998). **Testes das Matrizes Progressivas**. Escala Geral. Séries A, B, C, D, e E. (Edição atualizada e adaptada). Rio de Janeiro: CEPA.

RICCIARDELLI, L.A. (1992). Bilingualism and cognitive development: A review of past and recent findings. **The Journal of Creative Behavior**, 26, 242-254.

RICCIARDELLI, L.A. (1992). Creativity and bilingualism. **Journal of Creative Behavior**, 26 (4), 242-254.

ROBINS, R. H. (1979). **A short history of linguistics**. (2nd Ed.). London, New York: Longman.

STERNBERG, R.J. (1999). **Handbook of creativity**. New York: Cambridge University Press.

URBAN, K.K. & JELLEN, H.G. (2010). **Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP)**. (2nd Ed.). Frankfurt: Pearson Assessment and Information.

VIRGOLIM, A. M. R. (2014). **Cabrum!! Chuva de ideias! Desenvolvendo a criatividade das crianças**. Curitiba: Juruá.

WEINREICH, U.(1953). **Language in contact, findings and problems**. New York; Linguistic Circle of New York.



O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA PERSPECTIVA DO ALUNO ATENDIDO PELO CEAM/AHS – MS

Dilan de Andrade Hugo¹
Brenda Cavalcante Matos²

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma análise do Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido pelo Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS) de Mato Grosso do Sul na perspectiva dos alunos atendidos. Esta análise busca levantar as opiniões dos alunos quanto ao AEE oferecido pelo centro e promover um debate sobre o AEE para Altas Habilidades/Superdotação.

Outro ponto levantado e discutido é se as escolas de origem dos alunos atendidos pelo centro oferecem ações e práticas de ensino que atendam suas expectativas específicas de estudos e aprendizagem e que tipo de ações pedagógicas estão contemplando essas necessidades específicas.

DESENVOLVIMENTO


Atendimento Educacional Especializado para AH/SD

O oferecimento do atendimento educacional especializado depende de espaços apropriados e profissionais capacitados a fim de atender essa demanda. Assim, é necessária a criação de espaços e serviços especializados a esse nicho da educação especial, para atendimento, tanto no contexto familiar quanto no escolar, das necessidades educacionais, afetivas e cognitivas dos alunos com altas habilidades. (VIRGOLIM & KONKIEWITZ, 2014, p. 9)

Em 2005, o Ministério da Educação, através da sua Secretaria de Educação Especial lança um programa de criação, em todos os estados do Brasil, dos Núcleos de Atividade para Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S. Em seu documento orientador, publicado em

¹ Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Pós-graduando em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade São Luís, Professor da Sala de Enriquecimento Curricular em Ciências da Natureza do CEAM/AHS. dilanhugo@gmail.com

² Licenciada em Ciências Biológicas (UFMS), pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva (Faculdade São Luís), Mestre em Ensino de Ciências (INFI - UFMS), Professora da Sala de Enriquecimento Curricular em Ciências da Natureza do CEAM/AHS. brendacmatos@gmail.com



2006, aponta a necessidade de identificação e atendimento desses alunos e justifica a criação desses núcleos para a identificação e avaliação desses alunos assim como, oferecer atendimento diferenciado para suplementar o currículo escolar e potencializar suas habilidades. (BRASIL, 2006)

O Decreto n. 7.611/2011, em seu Art. 3º, descreve os objetivos do AEE:

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


O AEE deve atender as necessidades especiais dos alunos, a fim de promover o enriquecimento, assim como, a aprofundamento dos currículos escolares através de atividades extracurriculares, no contra turno, e com ambientes que estimulem o desenvolvimento de suas habilidades, materiais que desafiem o estudante a aprofundar os conhecimentos para além da base curricular comum. Deve oferecer atividades que proporcionem diferentes experiências de aprendizagem de forma desafiadora, com resolução de problemas, desenvolvimento de projetos e que atendam seus interesses pessoais de aprendizagem e habilidades específicas. (PROJETO ESCOLA VIVA, 2002; COMUNIDADE APRENDER CRIANÇA, 2014; MARTINS & CHACON, 2012; VIRGOLIM, 2007; VIRGOLIM & KONKIEWITZ, 2014; PEREIRA, *et.al.*, 2015).

METODOLOGIA

O levantamento das opiniões dos alunos foi realizado através de questionário semiestruturado, com questões que tratavam do nível de satisfação quanto ao atendimento, da metodologia utilizada nos atendimentos, da qualidade do espaço físico e do atendimento das demandas específicas de aprendizagem nos espaços escolares. Os dados apresentados abaixo remetem as análises das respostas de 25 alunos atendidos pelo CEAM/AHS em diferentes áreas de conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao serem questionados quanto ao nível de satisfação com o atendimento oferecido pelo CEAM/AHS 64% declaram estar muito satisfeitos e 36% satisfeitos. Nas justificativas das respostas apresentaram o quadro de professores como principal fator de satisfação.




Segundo os alunos atendidos os professores são preparados, dedicados e utilizam de boas metodologias além de estimularem a aprendizagem. Outra questão satisfatória é a metodologia de atendimento, com trabalho de temas mais aplicados, a diversidade e o aprofundamento dos assuntos e conhecimentos oferecidos assim como um espaço acolhedor que valoriza as individualidades, os interesses de aprendizagem e um bem-estar pessoal e emocional.

Nota-se uma valorização do trabalho oferecido pelos professores do centro, utilizando métodos desafiadores e que extrapolam os conteúdos programáticos da escola comum. Vale ressaltar a satisfação do aluno com o ambiente de atendimento, no que se refere as suas relações interpessoais com outros alunos com AH/SD. Relações essas difíceis de serem consagradas no ambiente escolar. Piske (2013) disserta sobre a dificuldade dos alunos com AH/SD em estabelecerem esses relacionamentos no ambiente escolar, “o fato ocasionava isolamento porque suas interações eram mal sucedidas”. Apesar dos alunos terem a compreensão dos aspectos éticos e filosóficos da sociedade não estão preparados para enfrentamento dessas questões (PISKE, 2013). Portanto o atendimento oferecido pelo CEAM/AHS proporciona um ambiente de convivência e troca de experiência entre alunos desta parcela da educação especial.

Na avaliação da estrutura física do centro 68% alunos apontam como pouco satisfatória ou insatisfatória. A falta de espaço e o fato de ocorrer oficinas simultâneas na mesma sala foram apontados como os principais problemas. Devido ao número reduzido de salas os professores dividem esses espaços e muitas vezes as oficinas coincidem horários e acontecem simultaneamente. Alunos do atendimento de Arte e Desenho reclamam do espaço limitado para desenvolvimento de suas atividades e armazenamento de seus materiais e produções. Outra situação apontada é o desconforto térmico, a falta de arborização e de áreas verdes além de áreas de convivências. Um aluno apontou a falta de espaço com um limitador de novos atendimentos, colocando como exemplo oficinas de dança e teatro.

Quanto as questões relacionadas ao atendimento oferecido aos alunos com AH/SD na escola e se as práticas pedagógicas atendem suas expectativas as respostas apontam o método de ensino das escolas como principal fator desmotivador. O grande número de disciplinas fragmenta os saberes e divide o tempo de aprendizagem. Basicamente apontam que não há possibilidade de dedicarem-se as suas áreas específicas de interesse pois o sistema avalia seus desempenhos em todas as áreas independente de suas habilidades. Alunos com identificação



de Altas Habilidades em arte ou música, por exemplo, tem grandes dificuldades no desenvolvimento de outros conteúdos como Ciências da Natureza e Exatas. Quanto ao currículo descrevem ser descontextualizado e superficial, não havendo tempo para aprofundamentos ou complementações. O desinteresse ou a dificuldade de aprendizagem dos demais alunos da sala atrasam os conteúdos e tornam as aulas repetitivas e desinteressantes. Outro fator apontado sobre o ambiente escolar é o despreparo da equipe pedagógica para atendimento diferenciado aos alunos com AH/SD além da falta de tempo dos professores para um atendimento mais específico e individualizado.

O fracasso da escola no AEE de alunos com altas habilidades está historicamente marcado na educação brasileira. No livro “O problema da educação dos bem-dotados”, uma das primeiras publicações sobre o tema no Brasil, o autor avalia o atendimento para alunos com AH/SD como:

(...) flagrantemente fictícias, em virtude da relativa facilidade com que eles solucionavam os problemas de classe. Como pouco se esforçam, é claro que não aprendem a trabalhar. Tornam-se irrequietos e desatentos; há mesmo uma tendência geral à indisciplina. Não desenvolvem a atenção e o espírito de observação. (Pinto, 1933, p. 103)

Na perspectiva dos alunos questionados, o CEAM/AHS atende suas expectativas, tanto no que se refere ao enriquecimento curricular, no desenvolvimento de projetos, respeitando seus interesses de aprendizagem, de forma específica e desafiadora, quanto na disponibilidade de um espaço acolhedor, direcionado as suas características de pessoa com AH/SD, onde podem gozar de um bem-estar emocional e interpessoal.


REFERÊNCIAS

BRASIL. **Orientação de Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação**. 1ª Ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/doc/documento%20orientador_naahs_29_05_06.doc. Acessado em 15 de julho de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**, Brasília, DF, 2011. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/Decreto/d7611.htm>. Acesso em 23 abr. 2018

COMUNIDADE APRENDER CRIANÇA. **Cartilha da Inclusão Escolar**: inclusão baseada em evidências científicas (Ed. Instituto Glia, 2014). Disponível em: <http://www.aprendercrianca.com.br/index.php/cartilha-da-inclusao/385-cartilha-da-inclusao-3>. Acesso em 02 mai. 18

MARTINS, B. A.; CHACÓN, M. C. M. **Identificação de características de altas habilidades/superdotação apresentadas por alunos matriculados em escolas de ensino**



regular. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

PINTO, E. **O problema da educação dos bem dotados.** São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo. 1933

PEREIRA, C. F.; GUTIERRES, A.F.; TEIXEIRA C.T. Altas habilidades/superdotação: o aluno frequenta o atendimento educacional especializado? In: Congresso Nacional de Educação. 12. 2015. **Anais...** PUCPR, Curitiba, PR. p.4350. Disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22108_10415.pdf. Acessado em 30 de julho de 2018.

PISKE, F. H. R. **O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar:** contribuições a partir de Vygotsky. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná. 146p. 2013. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/handle1884/>

30123. Acessado em 28 de julho de 2018.

PROJETO ESCOLA VIVA. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: Ministério da Educação, **Secretaria de Educação Especial**, C327 2002, Série 2, 96p.

VIRGOLIM, A. M. R. Ministério da Educação. **Altas Habilidades/Superdotação:** Encorajando Potenciais. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2007. 70 p.

VIRGOLIM, A.M. R.; KONKIEWITZ, E.C.(Org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade:** uma visão multidisciplinar. Campinas:Papirus, 2014.



EMOÇÕES E SENTIMENTOS DE CRIANÇAS SUPERDOTADAS NO CONTEXTO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DE VIGOTSKI

Fernanda Hellen Ribeiro Piske (UFPR)¹

Tania Stoltz (UFPR)²

INTRODUÇÃO

Estudos na área das altas habilidades/superdotação (AH/SD), apesar de extrema importância e com contribuições importantes (STERNBERG e DAVIDSON, 1986; GAGNÉ, 1995; GARDNER, 1995; RENZULLI, 2004, entre outros), evidenciam-se frágeis em termos de teoria que explique o decorrer do processo vital de forma ampla. Esses estudos não têm apresentado uma preocupação em estar fundados em uma teoria de desenvolvimento humano nem exploram, de forma aprofundada, a vivência social, intelectual e emocional de sujeitos superdotados.


É possível encontrar fundamento na teoria de Vigotski que esclarece questões importantes sobre como o homem se desenvolve por meio do efeito mediador das interações em contextos sociais e também aponta o lugar da emoção, tão importante quanto a cognição no desenvolvimento humano.

Lev Semenovitch Vigotski foi um psicólogo russo que nasceu em Orsha, em 17 de Novembro de 1896, e faleceu em Moscou, em 11 de Junho de 1934. Vigotski foi pioneiro no estudo do desenvolvimento cultural das crianças ao explicar que esse acontece por meio das interações sociais e condições de vida. Foi considerado um teórico expressivo na Psicologia Soviética. Os trabalhos que envolvem a perspectiva de Vigotski são também voltados à Psicologia Genética; a importância dessa área do conhecimento surge para explicar o desenvolvimento humano que contempla o estudo da gênese, formação e evolução dos processos psíquicos de cada sujeito no contexto histórico-cultural.

Vigotski foi o primeiro psicólogo moderno a sustentar em sua teoria os mecanismos que explicam a cultura como parte da natureza de cada ser humano, tendo influência em sua ontogênese. Há, assim, uma série de transformações que ocorrem durante o processo vital a partir das mediações que se dão em condições socioculturais. O homem é uma criatura social

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Especialista em Educação Especial e Inclusiva. E-mail: ferhellenrp@gmail.com

² Pós-doutora em Educação. Professora de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná. E-mail: tania.stoltz795@gmail.com



que modifica seu meio e interage com ele e com outros homens e assim constrói seu próprio sentido a partir de significados disponíveis socialmente (VIGOTSKI, 2001, 2004, 2008, 2010). Não convém estudar o homem como uma criatura que permaneceu continuamente com as mesmas qualidades essenciais que adquiriu da natureza, mas como um ser que permanece em constante mudança (VIGOTSKI e LÚRIA, 1996).

Oliveira e Rego (2003) explicam que, no campo da afetividade, existe uma vasta variedade de termos, como: emoções, paixões, afetos, sentimentos, que são definidos por distintos significados. Na obra de Vigotski, não há precisão terminológica, porém há variados termos utilizados por ele como sinônimos. Sendo assim, a afetividade pode ser definida de forma genérica, como um âmbito do funcionamento psicológico do sujeito, diferenciado do âmbito intelectual ou cognitivo. O desenvolvimento cognitivo e afetivo, a forma de sentir ou de pensar é estabelecida por conceitos que envolvem interações e práticas sociais que os definem como fenômenos históricos e socioculturais. A afetividade de cada sujeito é construída culturalmente; as emoções e sentimentos são nomeados e concebidos diferentemente em cada contexto social (OLIVEIRA e REGO, 2003). Importante frisar que a afetividade é construída culturalmente, mas a partir do papel ativo do sujeito nessa construção. Isto porque, cada sujeito imprime sentidos às suas experiências no mundo. No entanto, esses sentidos são formados a partir dos significados, ou seja, os signos aceitos socialmente como generalização de uma realidade, daí o caráter social, cultural e histórico da afetividade.

OBJETIVO DA PESQUISA

Esta pesquisa tem a finalidade de investigar como ocorre o desenvolvimento socioemocional de superdotados a partir das contribuições de Vigotski.

METODOLOGIA

A metodologia tem caráter qualitativo e exploratório com base na coleta de dados com entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco crianças superdotadas. O contexto do estudo é uma escola pública municipal de um estado brasileiro. As perguntas são centradas no desenvolvimento social e emocional da criança superdotada com a finalidade de investigar como se desenvolvem seus sentimentos e emoções no contexto escolar. Os procedimentos de análise de dados foram baseados nos núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2006).



ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados apontam que a maioria das crianças entrevistadas percebe seus sentimentos e emoções como de satisfação e contentamento quanto às relações interpessoais com suas professoras, seus colegas da sala de aula e suas famílias. Contudo, há crianças superdotadas, que participaram desta pesquisa, com dificuldades sociais e emocionais que precisam ser encaminhadas ao atendimento educacional especializado (AEE) para que suas necessidades educacionais sejam atendidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante situações difíceis de lidar em relação ao desenvolvimento socioemocional e problemas de socialização de algumas crianças superdotadas, é necessário contar com a mediação do professor que deve estar preparado para ocasiões de desentendimento e incompreensão.

Torna-se fundamental que a equipe docente reveja o sentido de seu trabalho educacional contando com a teoria vygotskiana do Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, que alia o desenvolvimento cognitivo ao afetivo. A relevância desta teoria está não só na sua discussão do desenvolvimento de conceitos científicos e sua relação com os conceitos espontâneos, mas na compreensão da forma como os sujeitos passam a integrar as suas emoções e sentimentos por meio da dialética entre processos intersíquicos e intrapsíquicos e desenvolvem comportamentos autorregulados.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. e OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**. [online]. 2006, vol.26, n.2, pp. 222-245. Disponível em: Acesso em: 29/04/2007.

GAGNÉ, François. The differentiated nature of giftedness and talent: A model and its impact on the technical vocabulary of gifted and talented education. **Roeper Review**,18(2), 103-111, 1995.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

OLIVEIRA, Marta K. de. e REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. Arantes, Valéria A. (org.). São Paulo: Summus, 2003.

STERNBERG, Robert J. e DAVIDSON, Janet E. (Orgs.). **Conceptions of giftedness**.New



York: Cambridge University Press, 1986.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, v. 27, n. 1, p. 75-131, Jan./Abr, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Teoria de las emociones: Estudio histórico-psicológico**, Madrid: Ediciones Akal. S.A, 2004.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. e LÚRIA, Alexander R. **Estudos sobre a história do comportamento: O macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1930), 1996.