

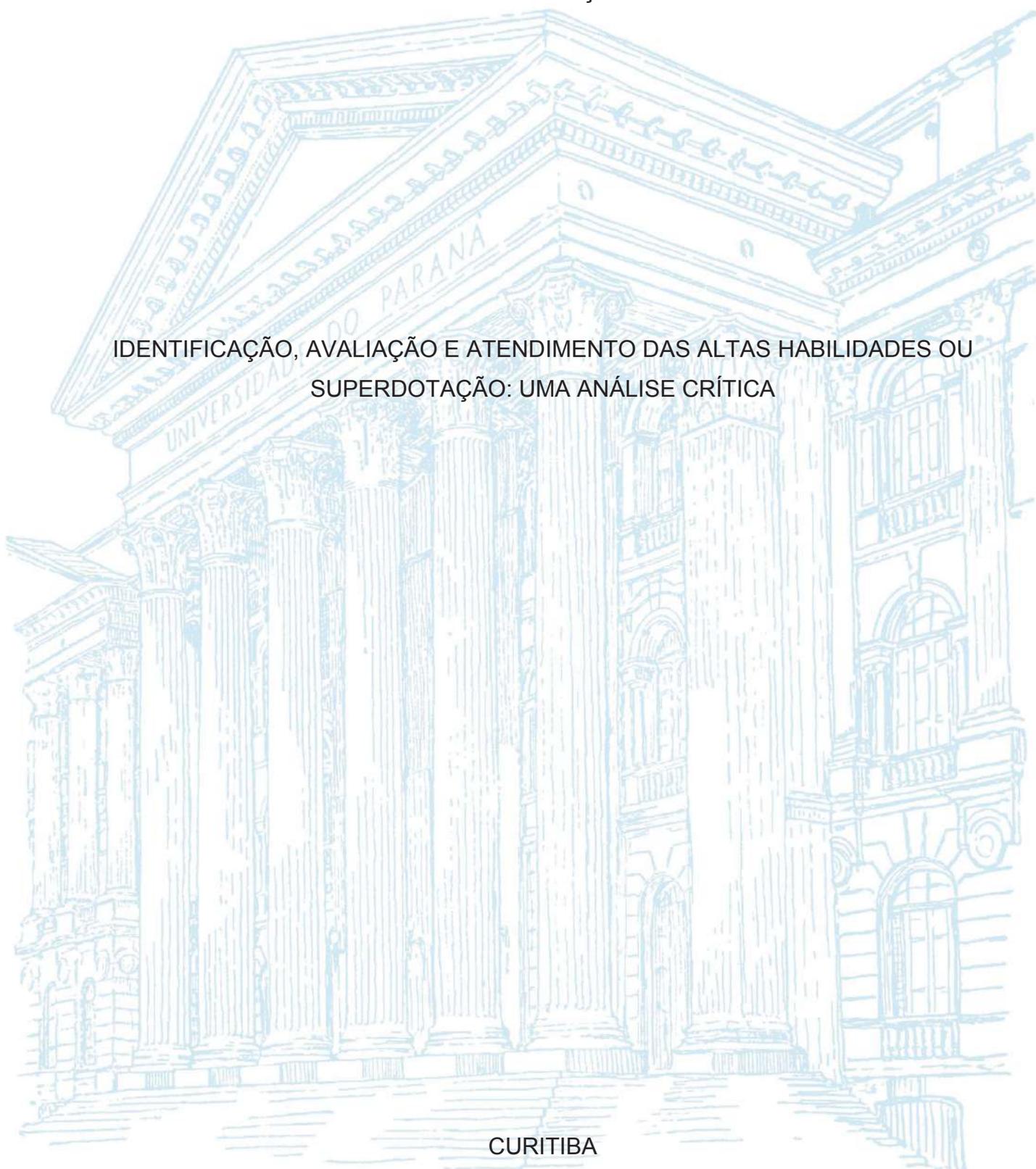
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PATRÍCIA GONÇALVES

IDENTIFICAÇÃO, AVALIAÇÃO E ATENDIMENTO DAS ALTAS HABILIDADES OU  
SUPERDOTAÇÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA

CURITIBA

2020



PATRÍCIA GONÇALVES

IDENTIFICAÇÃO, AVALIAÇÃO E ATENDIMENTO DAS ALTAS  
HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Tania Stoltz

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Gonçalves, Patrícia.

Identificação, avaliação e atendimento das altas habilidades ou  
superdotação : uma análise crítica / Patrícia Gonçalves. – Curitiba,  
2020.

289 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de  
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Tania Stoltz

1. Educação. 2. Superdotados – Educação. 3. Avaliação  
educacional. 4. Educação especial. I. Título. II. Universidade Federal do  
Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **PATRICIA GONÇALVES** intitulada: **IDENTIFICAÇÃO, AVALIAÇÃO E ATENDIMENTO DAS ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA**, sob orientação da Profa. Dra. TANIA STOLTZ, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 17 de Novembro de 2020.

Assinatura Eletrônica

10/12/2020 11:02:21.0

TANIA STOLTZ

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

09/12/2020 10:15:55.0

ALESSANDRA SANT ANNA BIANCHI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

14/12/2020 14:18:57.0

MARIA CRISTINA QUEIROZ DA COSTA LOBO MIRANDA

Avaliador Externo (INSTITUTO DE ESTUDOS SUPERIORES DE FAFE)

Assinatura Eletrônica

23/11/2020 11:25:24.0

ARACI ASINELLI DA LUZ

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

10/12/2020 19:00:05.0

TATIANA DE CÁSSIA NAKANO

Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS)

Rockefeller nº 57 ? Reboças - CURITIBA - Paraná - Brasil  
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.ufpr@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 6539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 63183

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.pppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>  
e insira o código 63183

Dedico este trabalho a todos os estudantes superdotados e a suas famílias, que lutam diariamente para ter suas habilidades reconhecidas e suas fragilidades respeitadas.

## **AGRADECIMENTOS**

À Profa. Dra. Tania Stoltz, por toda confiança e empenho dedicados a esta pesquisa e a esta pesquisadora. Suas sábias palavras e orientações foram luz nos momentos em que precisei me retirar até a caverna e me libertar de alguns grilhões.

À Profa. Dra. Araci Asinelli da Luz, por suas memoráveis contribuições, seja em nossas aulas ou nos momentos em que direcionou a execução de minha pesquisa.

À Profa. Dra. Tatiana de Cassia Nakano, por ter aceito estar conosco na validação desta pesquisa; com seu trabalho memorável na descoberta de talentos e potenciais, enriqueceu nossa discussão.

À Profa. Dra. Cristina Costa Lobo, que, por meio de seu olhar cuidadoso sobre as práticas realizadas em Portugal e em nosso país, pôde alimentar nosso debate e abrilhantar minha pesquisa.

À Profa. Dra. Ângela Virgolim, por suas considerações na leitura inicial deste texto, que certamente foram providenciais para o êxito do texto final.

À Profa. Maria Lúcia Sabatella, que nos bastidores desta pesquisa foi muito pontual em suas considerações e enriqueceu nosso olhar sobre a superdotação e, sobretudo, sobre o superdotado.

Ao meu esposo, Nicolas José Tavares, companheiro de discussões, crítico latente e incentivador incondicional.

## ALTAS

Acima de cento e trinta  
QI fora da média  
falando dessas coisas  
me lembro até de Tesla.  
Não marca de carro,  
mas gênio incompreendido  
então me entenda  
é Altas, não autismo.  
Soando um tanto como preconceito,  
como acreditar em criacionismo  
mesmo Galileu tendo refutado esse conceito,  
tem uma certa superioridade  
pensar 100 anos à frente do seu tempo  
com o dobro de intelecto  
ao invés de agir como um "australopiteco."  
Não é deficiência, não!  
É evolução!  
Seguimos com seriedade,  
mantendo a zoação!  
Maturidade? Não.  
Criatividade então.  
Não somos perfeitos,  
temos defeitos: problemas  
ideais, dilemas  
sejam morais ou emocionais.  
Não tiramos dez,  
é difícil ser como a gente  
não ser incluído  
obrigado a se adaptar sempre.  
Geral achar que você é um gênio,  
tadinhos, povo ingênuo.  
Somos comprometidos

a alcançar nossos objetivos  
e não sermos aprovados  
por toda essa gente.  
Às vezes passamos despercebidos  
cansados dos conteúdos  
que são repetitivos  
sem ter objetivos  
nos deixando loucos  
nos tornando fugitivos  
de métodos enfadonhos  
que empobrecem nosso cognitivo.  
Um tanto intuitivo  
não gostar de injustiça,  
até por que somos 5%  
lutando sem preguiça  
por igualdade, essa é a verdade  
somos todos ativistas.  
Fugindo de padrões  
rótulos e listas  
contra a corrupção  
e atitudes ilícitas  
lutando contra fome  
sensibilidade pelos pobres  
com atitudes nobres  
não se importando com os cofres.

Matheus Henrique Salles Gonçalves de Paula<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Rap composto pelo estudante que integrou o atendimento da sala de Altas habilidades em que esta pesquisa foi realizada e que também seria participante de nosso estudo de caso. Todavia, como ele já estava com 18 anos no primeiro ano do ensino médio, por ter sido reprovado por três vezes durante sua jornada escolar, por não registrar os conteúdos solicitados, foi incentivado pela pesquisadora a realizar o ENCEJA e concluir esta etapa de seus estudos. Matheus passou, concluiu o ensino médio, está se preparando para o vestibular e não pode participar desta pesquisa. Parabéns Matheus!

## RESUMO

Este estudo pretendeu analisar criticamente como ocorre o processo de identificação, avaliação e atendimento educacional especializado ao estudante superdotado e como ele se percebe no contexto escolar e familiar. Para tanto, realizamos uma revisão bibliográfica nas obras de Renzulli, Gardner e Sternberg, autores que atualmente se destacam pela elaboração de suas teorias com diferentes definições de inteligência e habilidade acima da média. Na sequência, apresentamos uma análise dos principais avanços legais no Brasil acerca da defesa dos direitos da pessoa superdotada ao longo da história, com destaque ao estado do Paraná, *lócus* de nossa pesquisa. Apresentamos também uma breve análise teórica sobre como o processo de identificação, avaliação e atendimento educacional especializado ocorre nos Estados Unidos e em Portugal, com o objetivo de conhecer outras práticas realizadas internacionalmente. Finalmente, analisamos um estudo de caso revelando como este mesmo processo ocorre atualmente dentro de uma escola pública no estado do Paraná, descrevendo os avanços e as fragilidades do caminho. Por fim, discorreremos sobre as mudanças que ocorreram na vida do estudante envolvido no estudo e de que forma a identificação, a avaliação e o atendimento especializado contribuem para o desenvolvimento de seu potencial e de seu crescimento enquanto sujeito.

Palavras-chave: Educação. Superdotação. Identificação. Avaliação. Atendimento Educacional Especializado.

## **ABSTRACT**

This study intends to critically analyze how the process of identification, evaluation and specialized educational assistance to gifted students occurs and how they perceive themselves in the school and family context. To this end, we performed a bibliographic review on the works of Renzulli, Gardner and Sternberg, authors who currently stand out for the elaboration of their theories with different definitions of intelligence and skill above the average. In the sequence, we present an analysis of the main legal advances in Brazil regarding the defense of the rights of the gifted person throughout history, with emphasis on the state of Paraná, the locus of our research. We also present a brief theoretical analysis of how the process of identification, evaluation and specialized educational assistance occurs in the United States and Portugal, with the aim of learning about other practices carried out internationally. Finally, we analyzed a case study revealing how this same process currently occurs within a public school in the state of Paraná, describing the progress and weaknesses of the path. We also talked about the changes that occurred in the life of the student involved in the study and how the identification, evaluation and specialized assistance contribute to the development of his potential and his growth as a subject.

Keywords: Education. Giftedness. Identification. Evaluation. Specialized Educational Service.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	DIAGRAMA DE VENN – TEORIA DE JOSEPH RENZULLI .....	68
FIGURA 2 -	ORGANOGRAMA – REVISÃO DE PESQUISAS DA ÁREA.....	163
FIGURA 3 -	MAPA CONCEITUAL: ASPECTOS ABORDADOS NA COLETA DE DADOS – PROFESSOR.....	183
FIGURA 4 -	SEED LAB I .....	194
FIGURA 5 -	SEED LAB II .....	194
FIGURA 6 -	PASSEIOS.....	195
FIGURA 7 -	PROJETO <i>LISTENING TO BABY</i> .....	197
FIGURA 8 -	MEDALHA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE ASTRONOMIA .....	197
FIGURA 9 -	CONSTRUÇÃO DO FOGUETE.....	198
FIGURA 10 -	MEDINDO O PERCURSO DO FOGUETE .....	199
FIGURA 11 -	EVENTO DE ENCERRAMENTO DAS ATIVIDADES NO AEE .....	200
FIGURA 12 -	ATIVIDADES REMOTAS I.....	201
FIGURA 13 -	ATIVIDADES REMOTAS II.....	202
FIGURA 14 -	ATIVIDADES REMOTAS III.....	202
FIGURA 15 -	REUNIÃO <i>ONLINE</i> .....	203
FIGURA 16 -	ATIVIDADE <i>ONLINE</i> : PROGRAMAÇÃO DE JOGOS.....	204

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	31
QUADRO 2 - RELAÇÃO DESCRITORES X QUANTIDADE DE RESUMOS SELECIONADOS .....	164
QUADRO 3 - COMPREENSÃO DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO, AVALIAÇÃO E ATENDIMENTO AO SUPERDOTADO .....	184

## LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ABNT	- Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	- Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	- Altas Habilidades/Superdotação
AH	- Altas Habilidades
ANEIS	- Associação Nacional de Estudo e Intervenção na Superdotação
APCS	- Associação Portuguesa de Crianças <i>Sobredotadas</i>
ASPAT	- Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento
CEAOP	- Centro Estadual de Avaliação e Orientação Pedagógica
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEDET	- Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento
CENESP	- Centro Nacional de Educação Especial
CMAE	- Centro Municipal de Atendimento Especializado
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNP	- Conselho Nacional de Pais
CONBRASD	- Conselho Brasileiro para Altas Habilidades/Superdotação
DEIN	- Departamento de Educação e Inclusão
DEEIN	- Departamento de Educação Especial e Inclusão
GERI	- <i>Gifted Education Resource Institute</i>
GESPI	- Gerência de Educação Especial
IC	- <i>Indiana Code</i>
IFPR	- Instituto Federal do Paraná
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LIVIAHSD	- Lista de Verificação de Identificação de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação
MDST	- Modelo Diferenciado de <i>Sobredotação</i> e Talento
MEC	- Ministério da Educação
NAAH/S	- Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NAGC	- <i>National Association for Gifted Children</i>
NEE	- Necessidade Educativa Especial
OBA	- Olimpíada Brasileira de Astronomia
OBMEP	- Olimpíada Brasileira de Matemática OMS Organização Mundial da Saúde

PAEE	- Professor de Apoio Educacional Especializado
PAEE	- Público-alvo da Educação Especial
PNE	- Plano Nacional da Educação
PNEE	- Política Nacional de Educação Especial
PPP	- Projeto Político-Pedagógico
QI	- Quociente de inteligência
SAREH	- Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar
SEED	- Secretaria Estadual de Educação
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	- Secretaria de Educação Especial
SD	- Superdotação
TDAH	- Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	- Transtorno do Espectro Autista
UFPeI	- Universidade Federal de Pelotas
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UMinho	- Universidade do Minho

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
1.1	JUSTIFICATIVA.....	20
1.2	OBJETIVOS .....	22
1.2.1	Objetivo geral .....	22
1.2.2	Objetivos específicos.....	22
1.3	METODOLOGIA.....	22
1.3.1	Tipo de pesquisa .....	23
1.3.2	Contexto de estudo.....	25
1.3.3	Participantes do estudo .....	25
1.3.4	Instrumentos e procedimentos de coleta de dados .....	26
1.3.5	Procedimentos de análise de dados.....	29
<b>2</b>	<b>AS TEORIAS DE GARDNER, STERNBERG E RENZULLI .....</b>	<b>32</b>
2.1	GARDNER E A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS .....	32
2.2	STERNBERG E A TEORIA TRIÁRQUICA .....	50
2.3	JOSEPH RENZULLI E O MODELO DOS TRÊS ANÉIS .....	65
<b>3</b>	<b>HISTÓRICO DAS ALTAS HABILIDADES E O PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA.....</b>	<b>81</b>
3.1	PRIMEIRAS INICIATIVAS NO ENTENDIMENTO DO QUE POSSA SER UMA PESSOA SUPERDOTADA.....	82
3.2	HISTÓRICO DAS ALTAS HABILIDADES NO BRASIL .....	88
3.3	ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO PARANÁ .....	102
3.4	O PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DO SUPERDOTADO .....	114
<b>4</b>	<b>A SUPERDOTAÇÃO NOS EUA, EM PORTUGAL E EM PESQUISAS COM ESTUDOS DE CASO.....</b>	<b>126</b>
4.1	ALTAS HABILIDADES EM PORTUGAL: MARCOS LEGAIS.....	126
4.1.1	Concepções, teorias e o trabalho com enriquecimento curricular .....	130
4.1.2	Identificação, avaliação e atendimento ao superdotado em Portugal.....	138
4.2	ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA ESCOLAR AMERICANO .....	145

4.2.1	Enriquecimento curricular para estudantes superdotados nos Estados Unidos .....	147
4.2.2	Programa americano de desenvolvimento da criatividade e do talento .....	154
4.3	LEVANTAMENTO DE PESQUISAS DA ÁREA .....	160
<b>5</b>	<b>ESTUDO DE CASO – APRESENTAÇÃO DOS DADOS .....</b>	<b>168</b>
5.1	TRAJETÓRIA DE DESENVOLVIMENTO E CARACTERÍSTICAS DO ESTUDANTE .....	169
5.2	APRESENTAÇÃO DOS DADOS – VISÃO DA FAMÍLIA .....	175
5.3	CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES E DEMAIS PROFISSIONAIS .....	179
5.4	VISÃO DE OUTROS PROFISSIONAIS .....	187
5.5	O ESTUDANTE NO AEE .....	193
5.6	PERCEPÇÃO DO ESTUDANTE SOBRE SUA CONDIÇÃO .....	207
<b>6</b>	<b>DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>213</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>225</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>231</b>
	<b>APÊNDICE A - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS – ESTUDANTE .....</b>	<b>246</b>
	<b>APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS – PAIS .....</b>	<b>249</b>
	<b>APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS – PEDAGOGA/PEDAGOGO .....</b>	<b>252</b>
	<b>APÊNDICE D - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS – PROFISSIONAL/PSICÓLOGA .....</b>	<b>255</b>
	<b>APÊNDICE E - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS – PROFESSOR 1: PORTUGUÊS E INGLÊS .....</b>	<b>258</b>
	<b>APÊNDICE F - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS – PROFESSOR 2: MATEMÁTICA E CIÊNCIAS .....</b>	<b>260</b>
	<b>APÊNDICE G - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS – PROFESSOR 3: GEOGRAFIA .....</b>	<b>262</b>
	<b>APÊNDICE H - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS – PROFESSOR 4: HISTÓRIA .....</b>	<b>265</b>
	<b>APÊNDICE I - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS – PROFESSOR 5: ARTES .....</b>	<b>267</b>

<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) .....</b>	<b>269</b>
<b>ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS .....</b>	<b>276</b>
<b>ANEXO C -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –PROFESSOR .....</b>	<b>279</b>
<b>ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL .....</b>	<b>282</b>
<b>ANEXO E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE 12 ANOS E MENORES DE 18 ANOS .....</b>	<b>285</b>
<b>ANEXO F - QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO .....</b>	<b>288</b>
<b>ANEXO G - LISTA DE VERIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (LIVIAHSD).....</b>	<b>290</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Durante muito tempo as medidas de capacidade intelectual se restringiram aos resultados obtidos através de testes específicos de aferição de QI (quociente de inteligência) que mediam apenas um ou dois aspectos, privilegiando um grupo específico de pessoas e um determinado estilo de educação. No entanto, desde a década de 80 alguns estudiosos como Gardner (1995), Renzulli (1986) e Sternberg (1985) vêm tentando lançar luz a este modo ultrapassado de conceber o que poderia ser definido como uma inteligência acima da média sob o domínio da psicométria. Eles alteram a forma reducionista de entendê-la e constroem teorias que abrangem outros aspectos como habilidades específicas, liderança, criatividade e comprometimento com as tarefas, dentre outros aspectos que ampliam a definição e as formas de avaliação desse constructo.

É nesse contexto que se inicia então um novo processo de análise não apenas da inteligência, mas de outras capacidades e habilidades que podem ser consideradas como acima da média, se comparadas a seus pares. Talvez o mais atraente aspecto das teorias produzidas que confrontam este conceito, até então engessado, seja a possibilidade de identificar e desenvolver habilidades e talentos com vistas à potencialidade e ao poder de criar novas formas de se relacionar com seu potencial, sem deixar de considerar suas fragilidades.

No sentido de apresentar estas questões descreveremos inicialmente em nossa pesquisa as teorias dos pesquisadores citados, Howard Gardner, Joseph Renzulli e Robert Sternberg, compreendendo os avanços que ocorreram ao longo dos anos no que diz respeito às suas construções teóricas acerca da superdotação. Abordaremos também os aspectos legais reconhecidos historicamente em nosso país, em Portugal e nos Estados Unidos, investigando como ocorre atualmente o processo de identificação, avaliação e atendimento educacional especializado ao estudante superdotado nesses países.

Em uma breve explanação sobre os capítulos, podemos adiantar que Gardner (1995) define a inteligência como uma capacidade para resolver problemas e para criar produtos que são válidos e úteis para o desenvolvimento da pessoa e do mundo. A partir dessa definição, não se pode negar a importância de investigar a inteligência nos seus diversos aspectos, inclusive o aspecto prático. Dito de outro modo, ele apresenta uma nova e envolvente visão sobre o potencial humano que nos coloca

como portadores de diferentes inteligências; nos ensina ainda que não conheceremos limites se recebermos estímulos coerentes e equilibrados em momentos específicos e que a inteligência humana é um conceito que evoluiu com o passar do tempo, com o objetivo de explicar essa característica tão complexa quanto apaixonante do ser humano.

Na Teoria Triárquica da Inteligência Humana, Sternberg (1985) procura dar sua contribuição na tentativa de explicar, de uma maneira integrativa, a relação entre a inteligência e o mundo interno do indivíduo com os mecanismos mentais que fundamentam o comportamento inteligente (STERNBERG, 1985). A partir dessa visão da relação inteligência-mundo-indivíduo-experiência, surgem as subteorias Componencial, Contextual e Experiencial. Em sua teoria Triárquica essa compreensão é buscada através da identificação e da compreensão de três tipos básicos de componentes de processamento de informação, que são referidos como metacomponentes, componentes de desempenho e componentes de aquisição de conhecimento.

Já o Modelo dos Três Anéis proposto por Renzulli (2010) expõe uma teoria não hierarquizada em que o conceito de inteligência acima da média pode ser identificado através do grupamento de traços: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade (RENZULLI, 2010). Segundo o autor, a definição de habilidade acima da média pode ser entendida como a demonstração de um desempenho superior, quando comparado com outros estudantes da mesma idade e nível cognitivo. O comprometimento com a tarefa está relacionado ao tempo e à dedicação em realizar determinadas tarefas de seu interesse e a criatividade é representada pela capacidade e inovação, absorção e retenção de informações. Ressaltamos que Renzulli (2010) é, atualmente, o autor que fundamenta a maioria das propostas de identificação e atendimento educacional especializado no Brasil.

Na sequência descreveremos os principais avanços da área, observando que nas últimas décadas houve um grande progresso no que diz respeito aos direitos dos estudantes considerados público-alvo da educação especial, especialmente os estudantes superdotados (BRANCO et al., 2017). Dentre esses avanços pode-se citar a vinda de Helena Antipoff<sup>2</sup> ao nosso país, que marcou a forma com que essas

---

<sup>2</sup> Psicóloga e pedagoga de origem russa que, depois de obter formação universitária na Rússia, Paris e Genebra, se fixou no Brasil a partir de 1929, a convite do governo do estado de Minas Gerais onde

peças eram vistas e atendidas dentro de nossas instituições educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971 também foi outro importante passo para a defesa dos estudantes superdotados que passaram a fazer parte, legalmente, do público da educação especial (BRANCO et al., 2017). Mais recentemente, a criação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) em 2005 trouxe um novo ânimo para a área, com instruções específicas acerca da identificação e o atendimento a esses estudantes. No Estado do Paraná, a instrução n.º 010 de 2001 ainda norteia como devem acontecer os processos de identificação, de abertura das salas de recursos e do atendimento dos estudantes com altas habilidades, bem como toda sua estrutura organizacional (BRANCO et al., 2017).

No sentido de conhecer realidades diferentes que possam enriquecer o trabalho com os estudantes, apresentaremos também uma análise das práticas realizadas nos EUA e em Portugal acerca do reconhecimento e do atendimento educacional especializado voltado para o enriquecimento curricular de estudantes superdotados nestes países. Ressaltamos que, de forma alguma, nosso interesse é comparar o que ocorre em diferentes países, mas observar o que tem sido relevante em outros lugares e que tem fomentado o desenvolvimento dos estudantes superdotados em suas mais diversas áreas, percebendo o que pode ser feito para trazer mais visibilidade aos estudantes superdotados brasileiros.

Por fim, apresentaremos um estudo de caso com o objetivo de ilustrar de que forma a identificação, a avaliação e os atendimentos são realizados atualmente para o desenvolvimento dos estudantes considerados superdotados em uma escola pública do Paraná, para que possamos entender e refletir sobre esse processo.

A tese que defendemos por meio deste trabalho é a de que o processo de identificação de superdotados no Brasil, apesar de apresentar muito progresso, ainda ocorre de forma assistemática e incipiente. Já a oferta de avaliação apresenta muitas lacunas e contradições no que se refere à quantidade de avaliações realizadas, aos procedimentos e às conclusões auferidas, em virtude da precária formação de avaliadores, bem como da ausência, em muitos casos, de equipes interdisciplinares especializadas na avaliação do superdotado. Apesar disso, as oportunidades de atendimento para enriquecimento curricular acontecem e são muitos os esforços de professores para proporcionar um ambiente de estímulo e valorização das habilidades

---

iniciou um importante trabalho em defesa dos direitos da educação especial em nosso país (CAMPOS, 2003).

e competências dos estudantes, seja no ensino regular ou nos atendimentos especializados, mesmo sem muito apoio institucional.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

Várias poderiam ser as razões para justificar academicamente a necessidade de uma atenção diferenciada ao estudante superdotado. Uma delas é por ser o potencial cognitivo e ou talentoso um dos maiores recursos para lidar com as adversidades e contribuir com as mais significativas formas de ação para o seu próprio desenvolvimento – e, por que não dizer, para a descoberta e o desenvolvimento de grandes avanços de uma civilização inteira (STERNBERG, 1985). Contudo, e já apresentando mais uma razão, se tal potencial não for estimulado e incentivado, perderemos talentos e desconhecemos muitos produtos, invenções e soluções de problemas que poderiam ser criados. Com relação a esse aspecto Sternberg e Davidson (1986) lembram que, quando se volta à história e se busca os pilares das grandes civilizações, invariavelmente as contribuições artísticas, filosóficas e científicas, frutos da inteligência, do talento e da criatividade de alguns indivíduos ou grupos de indivíduos, são apontadas ou enaltecidas.

É na escola que ocorre o período de maior desenvolvimento cognitivo e criativo que trarão reflexos categóricos na atuação adulta de vários desses talentos e potenciais tendo em vista que, nesse período, as influências do ambiente desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento do potencial de cada estudante. Logo, propiciar condições que permitam a eles expressar seus interesses e desenvolver possíveis talentos identificados, deveria ser o ponto de partida de uma educação diferenciada. Segundo Winner (1998), temos que romper com a ideia de que a criança que foi identificada como superdotada possui uma capacidade intelectual geral que faz com que seja brilhante e se destaque em todas as áreas; ou seja, é preciso que haja um atendimento diferenciado que trabalhe as potencialidades específicas desses estudantes.

No entanto, e justificando pessoalmente nosso interesse na área, em nossa jornada de quase vinte anos dentro do espaço escolar, observamos que poucas são as oportunidades educacionais oferecidas ao aluno superdotado para desenvolver de forma plena as suas habilidades. Uma possível explicação para esse cenário são os vários mitos sobre o superdotado, frequentes em nossa sociedade, que se tornam um

entreve nos trabalhos desenvolvidos por alguns profissionais que têm a errônea ideia de que esses estudantes aprendem sozinhos e de uma maneira rápida, não necessitando de auxílio e atenção dentro da sala de aula (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010). Ainda para as autoras, a necessidade de estímulo é muito importante, podendo ser decisiva no desenvolvimento futuro desses indivíduos.

Sobre a relevância social de nossa pesquisa, acreditamos que conhecer e compreender como ocorre o processo de identificação, avaliação e atendimento especializado para enriquecimento curricular de um estudante superdotado em nosso país é de extrema relevância no contexto educativo atual, tendo em vista que desde 2015 com a aprovação Lei 13.234/2015 (BRASIL, 2015), que determina a identificação, o cadastramento e o atendimento dos alunos com altas habilidades ou superdotação na educação básica e no ensino superior, percebemos que este é um público da educação especial que nem sempre tem seus direitos respeitados, considerando o pequeno número de estudantes avaliados e atendidos no Brasil em relação à estatística mundial que, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), deveria ser entre 3 a 5% da população.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2017 do Ministério da Educação (BRASIL, 2017), o Brasil tem 19.699 alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica em todo país. O número representa apenas 0,04% dos mais de 48 milhões de alunos matriculados nessa fase escolar. Tendo em vista esses dados, se faz emergente a necessidade de um estudo que demonstre como ocorre o processo de identificação, avaliação e atendimento ao estudante superdotado, bem como analise e descreva como esse estudante percebe a si mesmo em seu contexto familiar e escolar.

Por fim, outro aspecto que justifica a escolha deste tema é a necessidade de alertar para as iniciativas de identificação dos estudantes com altas habilidades que ainda se encontram invisíveis para o sistema educacional, para que passem a ter direito às atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito das salas de aula de ensino regular, em interface com as salas de recursos especializadas voltadas ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e do desenvolvimento acadêmico.

## 1.2 OBJETIVOS

### 1.2.1 Objetivo geral

Analisar criticamente como ocorre o processo de identificação, avaliação e atendimento educacional especializado ao estudante superdotado e como ele se percebe no contexto escolar e familiar.

### 1.2.2 Objetivos específicos

- Analisar criticamente as teorias contemporâneas que explicam e sustentam práticas voltadas aos superdotados na escola;
- Conhecer experiências realizadas no Brasil, em Portugal e nos Estados Unidos sobre os processos de identificação, avaliação e atendimento aos estudantes superdotados;
- Estabelecer a evolução legal do processo de identificação, avaliação e atendimento de estudantes superdotados do Estado do Paraná;
- Investigar o processo de identificação, avaliação e atendimento de um estudante superdotado de escola pública do Paraná;
- Entender como a família do superdotado de escola pública o compreende, bem como reconhece suas potencialidades e respeita suas dificuldades;
- Compreender como (e se) os professores do ensino regular de escola pública percebem o estudante superdotado em sala de aula e quais suas estratégias de enriquecimento curricular;
- Analisar como o estudante superdotado identifica-se como sujeito dentro do espaço escolar e familiar.

## 1.3 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi devidamente autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa CEP – UFPR pelo número de CAEE 28622719.7.0000.0102 (ANEXO A).

### 1.3.1 Tipo de pesquisa

A abordagem qualitativa é a que melhor atende as necessidades de nossa pesquisa, por buscarmos compreender um fenômeno complexo que tem muitas nuances e variáveis – necessitando, portanto, de um método que o analise de forma profunda, enquanto um todo e dentro de um contexto. Sampieri, Collado e Lucio (2013) esclarecem que

[...] o enfoque qualitativo é selecionado quando buscamos compreender a perspectiva dos participantes (indivíduo ou grupo pequeno de pessoas que serão pesquisados) sobre os fenômenos que os rodeiam, aprofundar em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, isto é, a forma como os participantes percebem subjetivamente sua realidade. (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 376).

Assim, compreender as pessoas como seres históricos que viveram experiências nas instâncias educativas vigentes é também entender que, ao viver tais experiências, passam a carregar consigo concepções de mundo muito diferentes; com isso, podem contribuir para que outras pessoas passem a compreender os processos formativos, organizações e formas de reflexão a longo, médio e curto prazo das ações educativas existentes, incentivando transformações dos processos fragilizados. Nesse sentido, por meio da pesquisa qualitativa podemos, enquanto pesquisadores, dar visibilidade a esses mundos vividos, produzindo e organizando representações desse universo de significados do outro, buscando compreender suas experiências, sem generalizar seus processos.

Seguindo esta perspectiva, em um primeiro momento buscamos compreender o que se entende por superdotação por meio de uma revisão bibliográfica fundamentada na proposta de Koller, Couto e Hohendorff (2014), para quem a “revisão bibliográfica é parte de um projeto de pesquisa, que revela explicitamente o universo de contribuições científicas de autores sobre um tema específico” (p. 43). Utilizamos as mesmas autoras para fundamentar nossa revisão bibliográfica sobre o histórico das altas habilidades e seus avanços legais considerando que, para elas, o conteúdo da revisão bibliográfica deve abordar o que já se sabe sobre o tema, quais as lacunas existentes e os principais entraves teóricos (KOLLER; COUTO; HOHENDORFF, 2014).

Posteriormente realizamos um estudo de caso, considerando que este tem como propósito “reunir informações detalhadas e sistemáticas sobre um fenômeno” (PATTON, 2002, p. 87), estudando as suas particularidades e experiências, dentre outros aspectos.

Segundo Yin (2007), o estudo de caso pode ser tratado como importante estratégia metodológica para a pesquisa em ciências humanas, pois permite ao investigador um aprofundamento em relação ao fenômeno estudado, revelando nuances difíceis de serem enxergadas “a olho nu”. Além disso, o estudo de caso favorece uma visão holística sobre os acontecimentos da vida real, destacando seu caráter de investigação empírica de fenômenos contemporâneos. Nesse sentido, no estudo de caso o pesquisador é o principal – quando não é o único – instrumento de coleta e análise de dados. Haverá momentos em que sua condição humana será altamente vantajosa, permitindo reagir imediatamente, fazer correções, descobrir novos horizontes; entretanto, haverá também situações em que essa condição pode levá-lo a cometer erros, perder oportunidades, envolver-se demais com certos casos e menos com outros. Assim, “saber lidar de forma consciente e ativa com sua condição humana é o desafio principal que o pesquisador deverá enfrentar” (ANDRÉ, 2008, p. 38).

Acerca dessa temática, André (2008) afirma que alguns podem pensar que o estudo de caso é um tipo de pesquisa mais simples e mais fácil do que outros, mas na verdade pode ser exatamente o contrário. Nesse sentido, Yin (2007) ressalta que “as demandas do estudo de caso sob o ponto de vista intelectual, pessoal e emocional são maiores do que as de qualquer outra estratégia de pesquisa” (p. 56).

Considerando todas essas observações e tendo em vista que o desenho de um estudo envolve a identificação do tipo de abordagem metodológica que se utiliza para responder a uma determinada questão, nosso objetivo é compreender como ocorre o processo de identificação, avaliação e atendimento de um estudante superdotado em uma escola pública do estado do Paraná, utilizando a metodologia estudo de caso. Assim, nossos pressupostos para o estudo de caso são:

- Os estudantes superdotados nem sempre são reconhecidos e atendidos em sala de aula por seus professores do ensino regular;
- As famílias nem sempre reconhecem e valorizam o potencial do superdotado no ambiente familiar;

- Um atendimento educacional especializado (AEE) de qualidade pode auxiliar o estudante superdotado a desenvolver suas potencialidades e a superar suas dificuldades.

### 1.3.2 Contexto de estudo

O contexto de nosso estudo é brasileiro, no estado do Paraná, em uma Sala de Recursos de Altas Habilidades de uma escola pública de um município da região metropolitana de Curitiba – PR, escola em que esta pesquisadora atua como docente.

O atendimento nessa sala de recursos ocorre desde o ano de 2011 com o objetivo de trabalhar o enriquecimento curricular dos estudantes superdotados devidamente identificados em escolas públicas do município e região metropolitana; cabe ressaltar que essa é a única sala de tal modalidade de atendimento no município e arredores. Nessa sala, os atendimentos ocorrem no contraturno em que os estudantes estão regularmente matriculados no ensino regular e tem por objetivo desenvolver as habilidades dos estudantes já avaliados, bem como iniciar o processo de identificação de novos estudantes que posteriormente serão submetidos ao processo de avaliação, ao mesmo tempo em que já podem iniciar a frequência nos atendimentos.

### 1.3.3 Participantes do estudo

O participante foco deste estudo foi um adolescente identificado e avaliado como estudante superdotado que faz parte do AEE e que tem como diferencial desafios significativos em sua jornada escolar como diferentes diagnósticos, além da falta de reconhecimento de suas potencialidades por parte da família e de seus professores do ensino regular.

Em um breve relato, trata-se de um estudante do sexo masculino de 14 anos que foi indicado por um de seus professores para o atendimento. Posteriormente foi identificado como estudante com indicadores de altas habilidades ou superdotação, condição confirmada pela avaliação pedagógica realizada no atendimento. No entanto, na avaliação psicológica realizada pelo atendimento de avaliação psicoeducacional em parceria com o município, o estudante não atingiu QI acima de 130, sendo descartada a hipótese de superdotação pela psicóloga que lhe aplicou o

teste WISC IV<sup>3</sup>. Além disso, a mesma o diagnosticou com autismo, adicionando o CID dessa patologia em sua avaliação (F84.0).

A mãe pediu uma segunda opinião para o psicólogo que a atendia em terapia, o qual afirmou suspeitar de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Um ano mais tarde, sendo submetido a uma nova avaliação psicoeducacional por novos profissionais em uma clínica especializada, confirmou-se as Altas habilidades do estudante e foi descartada a hipótese de autismo.

Além do estudante, ainda foram participantes do estudo os pais do adolescente, seus atuais professores do ensino regular, a professora do AEE e demais profissionais que entraram em contato com o adolescente durante seu processo de avaliação; a saber, psicólogos e pedagogos.

#### 1.3.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Inicialmente pretendíamos incluir em nossos instrumentos de coleta de dados observações e observações participantes. No entanto, devido à pandemia de COVID-19 e com a suspensão das aulas presenciais por tempo indeterminado pelo Decreto 10.292, de 25 de março de 2020 (BRASIL, 2020a), optamos por realizar entrevistas semiestruturadas *online*, além da análise de documentos e relatórios expedidos pelos professores acerca do aproveitamento escolar do estudante.

Assim, realizamos entrevistas semiestruturadas com a família, com o estudante e seus professores do ensino regular, bem como utilizamos fontes documentais como relatórios de avaliação psicoeducacional e demais diagnósticos e documentos escolares do estudante, devidamente assinados por profissionais. Em outras palavras, a estrutura de nossa coleta de dados abrangeu os seguintes instrumentos: entrevistas semiestruturadas, relatórios de aproveitamento escolar, além da análise dos documentos e da participação do estudante superdotado nas atividades do atendimento especializado. O período de coleta de dados ocorreu entre julho e setembro do ano de 2020.

---

<sup>3</sup> A Escala de Inteligência Wechsler para Crianças foi desenvolvida por David Wechsler e é um teste de inteligência administrado individualmente para crianças entre 6 e 17 anos e 11 meses. No Brasil o teste se encontra na quarta edição.

O fato de optarmos por uma entrevista semiestruturada e não por um questionário rígido fundamentou-se em Flick (2004), que explica que este tipo de entrevista gera expectativa, sendo mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam identificados em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário. A esse respeito, Yin (2010) esclarece que “as entrevistas podem assumir formas diversas. É muito comum que as entrevistas, para o estudo de caso, sejam conduzidas de forma espontânea” (p. 108).

As entrevistas contaram apenas com um roteiro geral de conteúdo, pois esse tipo de abordagem visa maior flexibilidade para trabalhar com as perguntas de acordo com a narrativa dos participantes, e esses podem expressar com maior fluidez suas experiências sem serem influenciados pela visão do entrevistador (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Os entrevistados foram o estudante participante, seus responsáveis e os professores regentes que atuam com ele e que concordaram em participar desta pesquisa. Esses procedimentos levaram aproximadamente uma hora com cada um dos participantes, em dias e horários diferentes.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas (APÊNDICES A a I). Essas transcrições foram devolvidas aos participantes para que pudessem avaliar se estavam de acordo com as informações e se gostariam de realizar algum acréscimo ou alteração. Nenhuma alteração precisou ser realizada.

Foram criados também, conforme necessário, mapas conceituais, esquemas, quadros, diagramas, fotografias, filmagens ou registros em áudio. Todos os registros foram feitos somente com a prévia autorização de todas as partes envolvidas e não serão divulgados em nenhum meio de comunicação não autorizado.

Conforme pudessem ser relevantes para a compreensão das experiências vividas pelos participantes, observamos: o ambiente físico, como a organização espacial da escola e da sala de aula; o ambiente social e humano, a exemplo de formas de organização em grupos e subgrupos, padrões de interação ou vinculação, características dos grupos, subgrupos e participantes; atividades (ações) individuais e coletivas; objetos, como instrumentos que os participantes utilizam em suas funções, e demais fatos relevantes.

Em relação aos registros e arquivos que foram utilizados na composição de nosso estudo, Yin (2010) ressalta que

[...] quando a evidência de arquivos for considerada relevante, o investigador deve ter o cuidado de confirmar as condições sobre as quais ela foi produzida, assim como sua exatidão. Às vezes, os registros de arquivo podem ser altamente quantitativos, mas os números, apenas, não devem ser automaticamente considerados um sinal de exatidão. (YIN, 2010, p. 132).

Utilizamos como registros em arquivos para fins de estudo de caso desta pesquisa as avaliações, relatórios, laudos e documentos oficialmente assinados e demais arquivos escolares que foram obras de responsáveis e/ou profissionais que atuaram diretamente com o estudante. Consideramos que, ao se tratar de uma pesquisa de estudo de caso, os documentos, registros ou materiais que fizeram parte da trajetória de vida do participante adquirem um imenso valor para a compreensão e rememoração dos momentos vividos, da contextualização histórica desse percurso e da retomada de sentimentos ligados a eles (YIN, 2010).

Nesse sentido, os documentos pessoais podem ser procedentes de três categorias (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). A primeira delas são os documentos pessoais escritos que podem ser preparados por razões oficiais, como certidões de nascimento ou casamento, diplomas e histórico escolar. A segunda são os documentos elaborados por razões pessoais, tais como cartas, diários, *e-mails*, manuscritos e anotações em cadernos pessoais. A terceira são os documentos redigidos por razões profissionais; por exemplo: artigos, livros, relatórios de estágio ou disciplinas na universidade, trabalhos diversos, planos de aula ou curso, provas ou partituras. Em nossa pesquisa faremos uso da terceira categoria, por se tratar de relatórios vinculados a aspectos educacionais.

No desenho de nosso estudo, dadas as necessidades atuais, as entrevistas semiestruturadas ocorreram de forma virtual. A análise dos documentos foi realizada no mesmo contexto, além de serem solicitados aos pais outros documentos que compõem a vida escolar do estudante e que não estavam disponíveis nos arquivos da escola.

Para acesso a tais documentos e realização legal de nossa pesquisa, solicitamos a autorização do Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Norte e requisitamos a autorização do colégio em questão, para posteriormente realizarmos a reunião com os responsáveis para esclarecimentos. Depois agendamos as entrevistas semiestruturadas com a família, momento em que também fizemos a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (ANEXOS B e D). Os envolvidos tomaram ciência da gravação das entrevistas, do uso de nomes fictícios

para preservar a identidade do estudante e de seus familiares. Também informamos que estes não eram obrigados a concordar em participar do estudo pelo fato de o estudante ser atendido na sala de recursos pela pesquisadora.

Posteriormente à assinatura do TCLE (ANEXO C), fizemos a entrevista semiestruturada *online* com os profissionais que se dispuserem a responder nossas questões sobre o desempenho do estudante e sobre sua condição de superdotado. Além dos professores do ensino regular, também fizeram parte desse quadro a psicóloga que integrou a equipe de sua segunda avaliação e a pedagoga da escola.

Depois de assinado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) por parte do estudante (ANEXO E) e tendo ele aceitado fazer parte deste estudo, realizamos a entrevista semiestruturada *online*.

### 1.3.5 Procedimentos de análise de dados

Destacamos que um ponto forte da coleta de dados do estudo de caso é a oportunidade de usar diferentes fontes de evidência (YIN, 2010). Logo, para melhor entendimento dos dados coletados, utilizamos a triangulação das fontes dos dados. De acordo com Yin (2010), autor no qual fundamentamos nossa análise e discussão, “com a triangulação dos dados, os problemas potenciais de validade do constructo também podem ser abordados, porque as múltiplas fontes de evidência proporcionam, essencialmente, várias avaliações do mesmo fenômeno” (p. 144).

Ainda quanto à análise, discussão e apresentação dos dados coletados, Yin (2010) afirma que, diferentemente da análise estatística, há poucas fórmulas ou receitas fixas para orientar o pesquisador a analisar os dados. Para ele, esse processo depende muito do estilo rigoroso de pensar que o pesquisador possui, juntamente com a apresentação suficiente de evidências e a análise cuidadosa de interpretações.

A possibilidade sugerida por Yin (MILES; HUBERMAN, 1984 apud YIN, 2010) e que foi acatada neste trabalho elenca os seguintes critérios de análise:

- Dispor as informações em séries diferentes;
- Criar uma matriz de categorias e dispor as evidências como: processo de identificação, de avaliação e compreensão da família sobre a condição de superdotado de seu filho;
- Criar modos de apresentação dos dados – fluxogramas e tabelas para classificar a frequência de eventos diferentes;

- Dispor as informações em ordem cronológica (YIN, 2010).

De acordo com Yin (2010),

[...] os objetivos e o projeto originais do estudo baseiam-se, presumivelmente, em proposições como essas, que, por sua vez, refletem o conjunto de questões da pesquisa, as revisões feitas na literatura sobre o assunto e as novas interpretações que possam surgir. As proposições dariam forma ao plano da coleta de dados e, por conseguinte, estabeleceriam a prioridade às estratégias analíticas relevantes. (YIN, 2010, p. 128).

A apresentação dos dados foi realizada por meio de uma narrativa baseada no plano de coleta de dados, com o objetivo de refletir o processo de identificação, avaliação e atendimento especializado do estudante já citado.

Para tal empreitada, também identificamos e descrevemos teorias contemporâneas que explicam e sustentam práticas voltadas aos superdotados na escola, conhecemos experiências realizadas no Brasil, em Portugal e nos Estados Unidos sobre esse processo e estabelecemos a evolução e as principais implicações legais na identificação, avaliação e atendimento de estudantes superdotados dentro de uma escola pública do Estado do Paraná.

A escolha de outros países justificou-se, primeiramente, por observarmos que nos Estados Unidos estão os principais pesquisadores atuantes da área da superdotação e do estudo do que se considera atualmente uma inteligência superior ou acima da média, como os estudiosos já citados Gardner, Sternberg e Renzulli, e por serem estes os teóricos nos quais a prática de identificação, avaliação e atendimento se fundamentam no Paraná, *lócus* de nossa pesquisa. Já a opção por Portugal ocorreu pelo acesso a pesquisadores da mesma área, considerando a parceria entre a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade do Minho em Lisboa (UMinho), que desenvolve pesquisas acerca da superdotação e dos demais aspectos que a englobam, como a identificação, o atendimento e mesmo a preparação dos profissionais que trabalham com essa demanda. Considerando a impossibilidade de realizar esta análise empiricamente, nos debruçamos sobre recentes pesquisas que analisam como esses processos ocorrem nesses países.

Para melhor definir nossos objetivos e os procedimentos para alcançá-los, o QUADRO 1 apresenta os objetivos específicos e os instrumentos utilizados.

QUADRO 1 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTOS/PROCEDIMENTOS
Analisar criticamente as teorias contemporâneas que explicam e sustentam práticas voltadas aos superdotados na escola	Revisão de literatura
Conhecer experiências realizadas no Brasil, em Portugal e nos EUA sobre os processos de identificação, avaliação e atendimento aos estudantes superdotados	Revisão de literatura
Estabelecer a evolução legal do processo de identificação, avaliação e atendimento de estudantes superdotados do Estado do Paraná	Revisão de literatura; Análise de documentos
Investigar o processo de identificação, avaliação e atendimento de um estudante superdotado de escola pública do Paraná	Entrevistas semiestruturadas; Análise de documentos e atividades realizadas com o estudante
Entender como a família do superdotado de escola pública o compreende, bem como se reconhece suas potencialidades e respeita suas dificuldades	Entrevista semiestruturada com a mãe
Compreender como (e se) os professores do ensino regular de escola pública percebem o estudante superdotado em sala de aula e quais suas estratégias de enriquecimento curricular	Entrevista semiestruturada com professores
Analisar como o estudante superdotado identifica-se como sujeito dentro do espaço escolar e familiar	Entrevista semiestruturada com o estudante

Fonte: Gonçalves e Stoltz (2020).

## 2 AS TEORIAS DE GARDNER, STERNBERG E RENZULLI

Atualmente, Howard Gardner, Robert J. Sternberg e Joseph Renzulli são os principais representantes das teorias que têm por objetivo explicar diferentes tipos de habilidade acima da média, ainda que com objetivos específicos. Essas teorias não são, necessariamente, contrárias entre si. Entretanto, cada uma delas nos fornece um aspecto diferente e relevante para a compreensão do que é inteligência, habilidade acima da média e do papel biológico e social para o seu desenvolvimento.

Iniciaremos nossa exposição por Howard Gardner, psicólogo cognitivista e pesquisador de referência na área de Educação, muito conhecido por pesquisadores que pretendem identificar e mensurar a inteligência além dos testes psicométricos (FLEITH; ALENCAR 2007; FREITAS; PÉREZ, 2016; GAMA, 2006; VEIGA; GARCIA 2006; VIRGOLIM, 2007). Posteriormente apresentaremos Robert Sternberg, autor da Teoria Triárquica, que consolida três tipos diferentes de inteligência, a saber, a prática, a analítica e a criativa (STERNBERG, 2003). Por fim, nossa abordagem se debruçará sobre as pesquisas de Joseph Renzulli (RENZULLI, 2010), autor muito utilizado no Brasil para fundamentar nossa legislação e algumas propostas de enriquecimento curricular, como veremos a frente.

### 2.1 GARDNER E A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Howard Gardner entrou na Universidade de Harvard em 1961 com a intenção de se formar em História, mas, sob a influência do professor Erik Erikson<sup>4</sup>, interessou-se pelas relações sociais, uma combinação de Psicologia, Sociologia e Antropologia, com particular interesse na Psicologia clínica. Contudo, novamente trocou seu campo de interesse após conhecer o psicólogo cognitivo Jerome Bruner e os escritos de Jean Piaget. Em suas palavras,

[...] meu objetivo era o de chegar a uma visão do pensamento humano mais ampla e mais abrangente daquela aceita pelos estudos cognitivos da época. Meus “alvos” particulares eram as influentes teorias de Jean Piaget, que via todo o pensamento humano como lutando pelo ideal do pensamento científico; e a prevalente concepção de inteligência que vinculada à capacidade de dar respostas sucintas, de modo rápido, a problemas que requerem habilidades linguísticas e lógicas. (GARDNER, 1995, p. 3).

---

<sup>4</sup> Erik Homburger Erikson (1902-1994) foi um psicanalista responsável pelo desenvolvimento da Teoria do Desenvolvimento Psicossocial na Psicologia e um dos teóricos da Psicologia do Desenvolvimento.

Gardner (1995) interessava-se não somente pelos aspectos que os testes de inteligência abordavam, mas sobretudo pelos fatores que não abordavam, por se tratar de testes engessados em que apenas a inteligência geral era aferida. Ele se opôs à ideia de inteligência geral, argumentando que os testes de QI (quociente de inteligência) medem habilidades acadêmicas distintamente estreitas, negando que haja uma única habilidade geral que atravessasse vários domínios diferentes. Para ele, ao contrário, existem domínios separados de certas habilidades que também merecem ser chamados de “inteligências” (GARDNER, 1995) em seu próprio direito; desse modo, a capacidade de se dominar certa habilidade específica não está relacionada com a capacidade medida pelo teste em outras habilidades.

Antes de abordar as diferentes inteligências, é importante lembrar que o primeiro teste de sucesso escolar foi realizado e desenvolvido pelo psicólogo Alfred Binet em 1905. O Teste de Binet foi o primeiro de inúmeros testes que visava medir a inteligência de crianças. O protótipo do teste, encomendado pelo governo francês, visava discernir as crianças mais desenvolvidas mentalmente das menos desenvolvidas, criando salas separadas e programas de educação para atender suas dificuldades, além de diminuir a quantidade de alunos repetentes.

Com a propagação do teste de Binet pensou-se que era possível medir quantitativamente a inteligência de outras pessoas, pois os testes psicométricos consideram que existe uma inteligência geral, nos quais os seres humanos diferem-se uns dos outros, que é denominada de fator g, que pode ser medido através da análise estatística dos resultados dos testes. Mas, para Gardner (1995), “a inteligência é [...] a capacidade de responder a itens em testes de inteligência de forma ampla e não apenas a inteligência geral” (p. 14). Assim, em 1983 ele lança a obra *Estruturas da mente*, com edição brasileira de 1994, em que descreve sete dimensões diferentes da inteligência: inteligência visual e espacial, inteligência musical, inteligência verbal ou linguística, inteligência lógica e matemática, inteligência interpessoal, inteligência intrapessoal e inteligência corporal ou cinestésica. Desde a publicação dessa obra Gardner (1995) propôs duas novas dimensões de inteligência: a inteligência naturalista e a inteligência existencialista.

A obra de Gardner (1995) vem em sentido contrário aos dos testes tradicionais de inteligência que só levam em consideração as inteligências verbal e lógico-matemática, tornando sua teoria conhecida mundialmente por englobar outras formas de inteligência fora as que podem ser constatadas por meio dos tradicionais testes de

quociente de inteligência geral. Dito de outro modo, para Gardner (2001), todos temos tendências individuais – áreas de que gostamos e em que somos competentes – e estas tendências podem ser englobadas em uma das inteligências de sua classificação.

Para formular sua hipótese, Gardner (2001) fundamenta-se na Teoria da Modularidade (BARCOW, 1992; CHOMSKY, 1980; FODOR, 1983; PINKER 1997 apud GARDNER, 2001), que propõe que cada uma das inteligências identificadas faz parte de um sistema modular, ou seja, cada inteligência também é chamada de “núcleo intelectual ou subinteligência” (p. 51) ou “centros neurais” (p. 68), ou ainda “sistemas simbólicos que codificam” (p. 92) e operam de formas específicas segundo a sua constituição. Para ele, esses núcleos foram desenvolvidos filogeneticamente, o que possibilitou ao homem moderno nascer capacitado para desenvolver determinadas funções. Contudo, essas capacidades não se desenvolvem sozinhas; da mesma forma como acontece com outras capacidades biológicas que não recebem o estímulo para o desenvolvimento de suas funções, nelas cada núcleo reagirá de acordo com o estímulo para o qual foi programado, podendo ser desenvolvido ou não, conforme podemos inferir a partir da seguinte afirmação:

[...] as inteligências não são objetos que podem ser vistos nem contados. Elas são potenciais – neurais presumivelmente – que poderão ser ou não ativados, dependendo dos valores de uma cultura específica, das oportunidades disponíveis nessa cultura e das decisões pessoais tomadas por indivíduos e/ou suas famílias, seus professores e outros. (GARDNER, 2001, p. 47).

A fim de estabelecer critérios claros para sua nova teoria, Gardner (1995, 2001) definiu oito fundamentos principais pelos quais suas inteligências deveriam ser aprovadas para serem consideradas inteligências habilitadas e não apenas um talento ou habilidade específica (GARDNER, 1995, 2001; ARMSTRONG, 1995). São eles:

- a) Isolamento potencial por dano cerebral: para o estudioso, as pessoas têm inteligências múltiplas porque têm nódulos neurais múltiplos, cada qual com seu modo de operar específico e sistemas de memória próprios. Se isto é verdade, então um dano cerebral específico poderia anular uma dada inteligência sem afetar significativamente as outras. E isto parece ser verdadeiro, já que existe afasia sem amusia. Em um exemplo, músicos com danos cerebrais que dificultam a fala podem manter intacta sua

capacidade de tocar (HODGES, 1996; SERGENT, 1993, apud GARDNER, 1995). Isto nos esclarece que as inteligências existem em (ou fazem uso de) regiões específicas do cérebro;

- b) Existência de *idiots savants*, prodígios e outros indivíduos excepcionais: para Gardner (1995), esses casos nos mostram também a autonomia das inteligências, pois podemos observar uma dada inteligência em sua forma “pura” e hiperdesenvolvida, sem que o mesmo aconteça com as outras. Se no caso anterior a inteligência era isoladamente lesada, aqui ela se apresenta em alto nível. Em um exemplo, alguns autistas e de forma muito florida nos *idiots savants* (do francês “sábios idiotas”) pessoas com dificuldades sociais graves, mostram desempenho excepcional em áreas específicas como desenho, música, memorização, cálculo e etc. (GARDNER, 1995). Lembramos que esse termo não é mais utilizado na literatura;
- c) Operação central ou conjunto de operações identificáveis: demonstrado que a inteligência se apresenta no cérebro de forma autônoma, falta apresentar sua característica de funcionamento que lhe é específica, discriminando-a de outros tipos de inteligência. Para o autor, essa operação central seria “um mecanismo neural ou sistema computacional geneticamente programado para ser ativado ou disparado por determinados tipos de informação interna ou externamente apresentados” (GARDNER, 1995, p. 24). Na inteligência espacial, por exemplo, esses componentes podem incluir a potencialidade de reconhecer e manipular padrões de localização no espaço;
- d) Trajetória do desenvolvimento característica, aliada a um conjunto definível de desempenhos acabados: em defesa de uma dada inteligência, o psicólogo afirma que deve ser possível traçar sua história evolutiva durante o desenvolvimento humano; ou seja, demonstrar que do nascimento à maturidade uma dada habilidade não só esteve presente como se tornou progressivamente mais sofisticada até desembocar no seu mais alto nível. Assim, é necessário definir um certo padrão de desenvolvimento, o que significa dizer que é possível descrever uma gradação na expressão de uma dada inteligência, desde seus níveis mais rudimentares aos mais avançados. Por exemplo, a linguagem falada desenvolve-se rapidamente

em altos níveis de sofisticação nas pessoas normais adequadamente instruídas. Em contraste, muito embora todos os indivíduos normais desenvolvam alguma capacidade matemática, observa-se pouco progresso na compreensão da matemática avançada mesmo em condições de escolaridade formal em grande número de pessoas (GARDNER, 1995);

- e) História e plausibilidade evolutiva: a ideia que se apresenta neste critério é a de que, se alguma coisa pode ser caracterizada como inteligência, ela não deve ter se desenvolvido do nada. Algo dela pode ser traçado na história da humanidade e mesmo na evolução das espécies. Em um exemplo, traços da inteligência musical, linguística e corporal-cinestésica podem ser identificados na comunicação animal. Assim é que pássaros e golfinhos fazem muito uso do som em suas atividades e macacos apresentam comportamentos sociais similares aos da espécie humana (GARDNER, 1995);
- f) Apoio de tarefas psicológicas experimentais: de acordo com os estudos do autor, métodos oriundos da psicologia experimental podem esclarecer o funcionamento de uma dada inteligência. Por exemplo, a análise fatorial mostra a existência de dois grandes grupos de fatores: o verbal e o espacial (GARDNER, 1995). Assim o psicólogo cognitivo, fazendo uso do seu instrumental, poderia investigar uma dada inteligência seguindo alguns critérios, como detalhes do seu funcionamento, autonomia ou interdependência relativa, formas de memória peculiares a um dado estímulo e maneiras como pode interagir com as outras na execução de tarefas complexas;
- g) Apoio de achados psicométricos: através de seus estudos, o pesquisador concluiu que achados de testes de inteligência podem fornecer informação adicional de duas maneiras: uma, na medida em que diferentes tarefas que investiguem uma inteligência específica apresentem resultados fortemente correlatos; a outra, no sentido oposto, quando não houver correlação entre resultados que investiguem tipos diferentes de inteligência. No entanto, para Gardner (1995) este critério é dos mais criticáveis. Isto porque, em geral os testes psicométricos, na sua essência, não se harmonizam com as proposições da teoria das inteligências múltiplas. Assim é que

determinadas tarefas exigidas nestes testes envolvem o uso combinado de mais de uma única competência. Em outros casos, uma mesma tarefa pode ser resolvida por diferentes competências. Por exemplo, a resolução de algumas analogias ou matrizes podem ser resolvidas por diferentes meios usando capacidades linguísticas, lógicas ou espaciais (GARDNER, 1995);

h) Suscetibilidade à codificação em um sistema simbólico: a linguagem, o desenho e a matemática são apenas três dos sistemas de símbolos que se tornaram importantes para a espécie humana. Símbolos são formas que permitem ao homem a transcendência, isto é, permitem que o ser humano ultrapasse limites. Assim, os símbolos expressos na maneira com que nos vestimos ou agimos nos permitem conhecer o outro e nos darmos ao conhecimento dele (GARDNER, 1995). Por isso, os sistemas simbólicos são muito importantes para a sociedade e para o desenvolvimento humano.

Se uma dada inteligência existe, então pode-se pensar de duas maneiras. Por um lado, é possível supor que ela existe porque houve durante a evolução humana desenvolvimento de sistemas neurais suscetíveis a sistemas de símbolos específicos. Dessa forma, este substrato neural teria permitido a exploração pela espécie humana destes símbolos pré-existentes. Na perspectiva inversa, podemos pensar que os símbolos só puderam se desenvolver dada a existência prévia do sistema neural (GARDNER, 1995). Ainda para o autor, essas competências intelectuais que abrangem seus critérios são relativamente independentes, têm sua origem e limites genéticos próprios e substratos neuroanatômicos específicos, além de disporem de processos cognitivos próprios.

Segundo Gardner (1995), os seres humanos dispõem de graus variados de cada uma das inteligências e maneiras diferentes com que se combinam, organizam e utilizam as capacidades intelectuais para resolver problemas e criar produtos. Contudo, o desenvolvimento desses fatores dependerá de como estas potências neurais são estimuladas e do contexto cultural em que está inserido, que nortearão as escolhas dos indivíduos. Para o autor, é, mais importante observar como as pessoas superam obstáculos e desenvolvem seu potencial através de resoluções de problemas diários dentro de seu círculo de convivência do que aferir as inteligências em testes programados. Em suas palavras,

[...] eu acredito que devemos nos afastar totalmente dos testes e das correlações entre testes, e, ao invés disto, observar as fontes de informações mais naturalistas a respeito de como as pessoas, no mundo todo, desenvolvem capacidades importantes para seu modo de vida. Pensem, por exemplo, nos marinheiros dos mares do sul, que encontram seu caminho em torno de centenas, ou mesmo milhares, de ilhas olhando para as constelações e estrelas no céu, sentindo a maneira pela qual um barco passa sobre a água e observando alguns marcos dispersos [...]. Até o momento eu não estou dizendo nada sobre a existência de uma dimensão, ou mais de uma dimensão, da inteligência; nada sobre ser a inteligência inata ou adquirida. Em vez disso, enfatizo a capacidade de resolver problemas e de elaborar produtos. Em meu trabalho, eu procuro os blocos construtores da inteligência utilizadas pelos marinheiros [...] acima mencionados. (GARDNER, 1995, p. 13).

O pesquisador ressalta ainda que, embora as inteligências sejam relativamente independentes, elas raramente funcionam isoladamente. Embora algumas ocupações exemplifiquem uma inteligência, na maioria dos casos as ocupações ilustram bem a necessidade de uma combinação de inteligências – como um cirurgião, que necessita da acuidade da inteligência espacial combinada com a destreza da cinestésica (GARDNER, 2001). Assim, apesar de dividir a inteligência primeiramente em sete principais segmentos, ele ressalta que não se trata de uma série engessada de subdivisões; de acordo com o autor,

[...] estas, são as sete inteligências que descobrimos e descrevemos em nossa pesquisa. É uma lista preliminar, como eu disse; obviamente, cada forma da inteligência pode ser subdividida, ou a lista pode ser reorganizada. O ponto importante aqui é deixar clara a pluralidade do intelecto. Igualmente, nós acreditamos que os indivíduos podem diferir nos perfis particulares de inteligência com os quais nascem, e que certamente eles diferem nos perfis com os quais acabam. Eu considero as inteligências como potenciais puros, biológicos, que podem ser vistos numa forma pura somente em indivíduos que são, no sentido técnico, excêntricos. Em quase todas as outras pessoas, as Inteligências funcionam juntas para resolver problemas, para produzir vários tipos de estados finais culturais – ocupações, passatempos e assim por diante. (GARDNER, 1995, p. 15).

Abordaremos cada uma delas descrevendo algumas das principais características indicadas pelo estudioso e ilustrando com personalidades brasileiras suas diferentes características e especificidades.

Na inteligência linguística ou verbal, os componentes centrais são uma sensibilidade para os sons, ritmos e significados das palavras, além de uma especial percepção das diferentes funções da linguagem. É a habilidade para usar a linguagem para convencer, agradar, estimular ou transmitir ideias. Para Gardner (2001, p. 14) “a inteligência linguística é o tipo de capacidade exibida em sua forma mais completa

pelos poetas”. Em crianças, esta habilidade manifesta-se através da capacidade para contar histórias originais ou para relatar com precisão experiências vividas. Como exemplos de pessoas que se destacaram nesta inteligência podemos citar Jorge Amado, Helena Kolody, Paulo Leminski, Clarice Lispector e Laura Santos<sup>5</sup>.

A inteligência musical se manifesta através de uma habilidade para apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical. Inclui discriminação de sons, habilidade para perceber temas musicais, sensibilidade para ritmos, texturas e timbre, além da habilidade para produzir e/ou reproduzir música. A criança pequena com habilidade musical especial percebe desde cedo diferentes sons no seu ambiente e, frequentemente, canta para si mesma. São exemplos dessa inteligência destacados músicos como Vinícius de Moraes, Chico Buarque e Tom Jobim, que foi um grande compositor, maestro, pianista, cantor, arranjador e violonista. Ele ainda é considerado o maior expoente de todos os tempos da música popular brasileira e foi um dos criadores do movimento da Bossa Nova.

Os componentes centrais da inteligência lógico-matemática são descritos por Gardner (2007) como uma sensibilidade para padrões, ordem e sistematização. É a habilidade para explorar relações, categorias e padrões através da manipulação de objetos ou símbolos, e para experimentar de forma controlada algo ou um exercício que envolve números e cálculos (GARDNER, 2007). Em outras palavras, trata-se da habilidade para lidar com séries de raciocínios, para reconhecer problemas e resolvê-los de forma clara e precisa. Gardner (2007) ressalta que, embora o talento científico e o talento matemático possam estar presentes num mesmo indivíduo, os motivos que movem as ações dos cientistas e dos matemáticos não são os mesmos. Enquanto os matemáticos desejam criar um mundo abstrato consistente, os cientistas pretendem explicar a natureza e suas dúvidas acerca do ambiente, do espaço e da humanidade. Para ele, este equívoco pode ter cercado uma teoria das mais tradicionais sobre o desenvolvimento da inteligência. Segundo o autor,

---

<sup>5</sup> Laura Santos (1919- 1981) estreou com um texto chamado “História da evolução da aviação”, em 1937 — premiado em concurso literário local. Pesquisadores afirmam que ela escreveu seu primeiro soneto aos 13 anos. No entanto, era conhecida por alguns poucos curitibanos. Laura Santos talvez tenha sido a única poetisa negra de Curitiba dos anos 1950. Dona de uma linguagem sensível, Laura, a “pérola negra”, como ficou conhecida, fez uma poesia com alta carga erótica, elucidando o corpo como objeto da linguagem de seus escritos, ousados para a época em que viveu.

Piaget, o grande psicólogo do desenvolvimento, pensou que estava estudando *toda* a inteligência, mas eu acredito que ele estava estudando o desenvolvimento da inteligência lógico-matemática. (GARDNER, 2007, p. 15).

Gardner (2007) não aprofunda sua crítica sobre o epistemólogo suíço Jean Piaget, autor que ele conhecia e lia as obras acerca do desenvolvimento da inteligência, como afirmado inicialmente, mas sustenta que a criança com especial aptidão nessa inteligência demonstra facilidade para contar e fazer cálculos matemáticos e para criar notações práticas de seu raciocínio; segundo o autor, essa habilidade pode ser confundida com critérios de inteligência de forma geral. Assim, podemos considerar, pelas características anteriormente descritas, que essa é a inteligência característica de matemáticos como Isaac Newton, Copérnico, Galileu Galilei, Madame Curie e o brasileiro Artur Ávila<sup>6</sup>.

A inteligência cinestésica se refere à habilidade para resolver problemas ou criar produtos através do uso de parte ou de todo o corpo. É a habilidade para usar a coordenação motora grossa ou fina em desportos, artes cênicas ou plásticas, no controle dos movimentos do corpo e na manipulação de objetos com destreza (GARDNER, 2007). A criança especialmente dotada de inteligência cinestésica move-se com graça e expressão a partir de estímulos musicais ou verbais demonstra uma grande habilidade atlética ou uma coordenação motora fina bastante apurada, se comparada aos outros da sua idade. Os grandes desportistas Marta e Pelé no futebol, Rafael Nadal no tênis e Daiane dos Santos na ginástica olímpica destacam-se nesse tipo de inteligência.

A Inteligência espacial é descrita por Gardner (2001) como a capacidade para perceber o mundo visual e espacial de forma precisa. É a habilidade para manusear formas ou objetos mentalmente e, a partir das percepções iniciais, criar tensão, equilíbrio e composição em uma representação visual ou espacial. Para ele, “a inteligência espacial é a capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial e de ser capaz de manobrar e operar utilizando este modelo” (GARDNER,

---

<sup>6</sup> Artur Ávila Cordeiro de Melo (1979) é um matemático brasileiro, naturalizado francês, conhecido por ter sido o primeiro latino-americano e lusófono a receber a Medalha Fields - prêmio oferecido apenas a matemáticos e considerado equivalente ao Prêmio Nobel. Além da Medalha Fields, ele recebeu diversas outras honrarias, como a Legião de Honra da França. Atualmente, possui contribuições em diversas áreas, sendo sua principal área de atuação sistemas dinâmicos. Desde 2003 trabalha no Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), na França, e desde 2008 é diretor de pesquisa nesse estabelecimento.

2001, p. 15). É a inteligência predominantemente observada nos artistas plásticos, dos engenheiros e dos arquitetos. Em crianças pequenas, o potencial especial nessa inteligência é percebido através da habilidade para quebra-cabeças e outros jogos espaciais e a atenção a detalhes visuais. Destacaram-se nesta inteligência os pintores Picasso, Michelangelo, Ayrton Senna nas memoráveis corridas de Fórmula 1 e o artista plástico brasileiro Kobra<sup>7</sup>.

A inteligência interpessoal pode ser descrita como uma habilidade para entender e responder adequadamente a humores, temperamentos, motivações e desejos de outras pessoas. Ela é melhor apreciada na observação de psicoterapeutas, professores, políticos e vendedores bem-sucedidos (GARDNER, 2007). Na sua forma mais primitiva, a inteligência interpessoal manifesta-se em crianças pequenas como a habilidade para distinguir pessoas, e na sua forma mais avançada, como a habilidade para perceber intenções e desejos de outras pessoas e para reagir apropriadamente a partir dessa percepção. Crianças com predomínio dessa inteligência demonstram muito cedo uma habilidade para liderar outras crianças, uma vez que são extremamente sensíveis às necessidades e sentimentos de outros (GARDNER, 2007). Martin Luther King, Barak Obama, Nelson Mandela, o comunicador Silvio Santos e o filósofo paranaense Mário Sérgio Cortella se destacam nesse tipo de inteligência.

Já a inteligência intrapessoal é o correlativo interno da inteligência interpessoal; isto é, a habilidade para ter acesso aos próprios sentimentos, sonhos e ideias, para discriminá-los e lançar mão deles quando necessário, na solução de problemas pessoais (GARDNER, 2001). É o reconhecimento de habilidades, necessidades, desejos e inteligências próprios. Também pode ser definida como a capacidade de formular uma imagem precisa de si próprio e a habilidade para usar essa imagem para funcionar de forma efetiva. Como esta inteligência é a mais pessoal de todas, ela só é observável através dos sistemas simbólicos das outras inteligências, ou seja, através de manifestações linguísticas, musicais ou cinestésicas. Com este tipo de inteligência destacaram-se Buda, Gandhi, Jesus, Madre Teresa de

---

<sup>7</sup> Eduardo Kobra (1975) é um artista brasileiro, considerado atualmente um muralista criando obras que simulam as dimensões. Kobra se tornou conhecido pelo projeto Muro das Memórias na cidade de São Paulo em 2007, onde retratou cenas antigas da cidade. Além da capital paulista, diversas cidades brasileiras e outros países, como Inglaterra, França, Estados Unidos, Rússia, Grécia, Itália, Suécia e Polônia mantêm seus murais. Em 2011, foi premiado no Sarasota Chalk Festival, o maior evento de arte 3D no mundo. Suas obras também figuram no Museu de Street Art, com grafites de todo o mundo e em exposições de vários países como na Dorothy Circus Gallery, em Roma.

Calcutá e o santo brasileiro Frei Galvão<sup>8</sup>.

A inteligência naturalista e o seguinte modelo de inteligência foram incorporados posteriormente por Gardner (2007). A naturalista tem muito a ver com o desfrute do ser humano e de tudo aquilo que envolve a natureza: animais, plantas, flores, ecologia, relações entre os seres vivos, os rios, o mar, o céu, os astros, sol, lua, a beleza da paisagem, etc. (GARDNER, 2007). Nas crianças há uma tendência inata para apreciar os animais e as plantas, por isto desfrutam das escolas e demais ambientes cuidando de jardins e outros espaços em que entrem em contato direto com a natureza. Dentre os que se destacaram neste tipo de inteligência temos Darwin, Gregor Mendel, o santo Francisco de Assis e a brasileira médica sanitária Zilda Arns.

A inteligência existencialista poderia ser relacionada à afetiva e emocional. É própria de pessoas que desfrutam e sentem-se plenamente felizes ajudando os demais. São pessoas amantes da paz, da não violência e de fomentar o respeito entre todos os seres através da solidariedade e da compreensão (GARDNER, 2001). Dalai Lama, João XXIII, o atual Papa da Igreja católica, Francisco, Santa Madre Paulina<sup>9</sup> e a Monja Coen são nomes que destacam nesta inteligência, muito relacionada com os sentimentos positivos e com o amor ao próximo.

A partir das categorias em que a inteligência poderia se manifestar, podemos considerar que as implicações da teoria de Gardner (2007) para a educação são claras quando se analisa a importância dada às diversas formas de pensamento, aos estágios de desenvolvimento das várias inteligências e à relação existente entre esses estágios e a aquisição de conhecimento e cultura (GARDNER, 2007). Sua teoria apresenta alternativas para algumas práticas educacionais atuais, oferecendo uma base para o desenvolvimento adequado às diversas habilidades humanas, o que também é muito positivo para estudantes com altas habilidades ou superdotação.

---

<sup>8</sup> O frei é uma das figuras religiosas mais conhecidas do país, famoso por seus poderes de cura. Ele foi canonizado pelo Papa Bento XVI em 11 de maio de 2007, tornando-se o primeiro santo nascido no Brasil.

<sup>9</sup> Amabile Lucia Visintainer (1865-1942) era de origem italiana e em 1875 emigrou para o Brasil como muitos outros tirolezes italianos oriundos da região trentina do Tirol que fazia parte do Império Austríaco. Desde muito cedo era atuante nos serviços religiosos da sua paróquia, e emite os votos em 1895 tornando-se Irmã Paulina do Coração Agonizante de Jesus. Amabile posteriormente dá início à Congregação das Irmãs da Imaculada Conceição e em 1903, deixa Nova Trento e, no bairro do Ipiranga, em São Paulo, ocupa-se de crianças órfãs e de ex-escravos abandonados. Ela foi canonizada em 19 de maio de 2002 pelo Papa João Paulo II, recebendo oficialmente o nome de Santa Paulina do Coração Agonizante de Jesus. Ela é considerada a primeira santa brasileira, mesmo não tendo nascido no Brasil.

Assim podemos considerar que, para Gardner (2007), uma educação centrada na criança e com currículos específicos para desenvolver as mais variadas áreas do saber em um ambiente educacional amplo e variado, que dependa menos do desenvolvimento exclusivo da linguagem e da lógica, poderia abrir novas possibilidades de desenvolvimento de outros campos muito importantes que poderiam ser incluídos no currículo escolar, como as inteligências descritas. Considerando esses aspectos, a escola seria um ambiente de desenvolvimento integral do estudante mais sensível às suas necessidades e níveis de interesse, respeitando as características individuais de cada aluno. Mas tais aspectos nem sempre são considerados pelas escolas; segundo o autor,

[...] não se pode nem começar a desenvolver um sistema educacional sem ter em mente o conhecimento e as habilidades que se valorizam, e o tipo de pessoa que se espera no final do processo. Curiosamente, contudo, muitos formadores de políticas agem como se as metas de educação fossem evidentes por si só. [...] Outras áreas amplas como as ciências sociais, as humanidades, as artes, o civismo, a civilidade, a ética, a saúde, a segurança, o treinamento do corpo merecem seu lugar ao sol e, igualmente, suas horas no currículo. (GARDNER, 2007, p. 22).

Assim, por meio de sua teoria das inteligências múltiplas, Gardner (1995) rompeu com a definição estática de inteligência estabelecida pelos testes psicométricos. Sob um viés mais biológico e neural, o pesquisador propõe:

[...] existe uma visão alternativa que eu gostaria de apresentar – baseada numa visão de mente radicalmente diferente, que produz um tipo de escola muito diferente. É uma visão pluralista da mente, reconhecendo que as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos contrastantes. Eu também gostaria de introduzir o conceito de uma escola centrada no indivíduo, que considera seriamente esta visão multifacetada da inteligência. Este modelo de escola baseia-se, em parte, nos achados científicos que ainda não existiam no tempo de Binet: a ciência cognitiva (o estudo da mente) e a neurociência (o estudo do cérebro). É uma abordagem assim que chamei minha “teoria das inteligências múltiplas. (GARDNER, 1995, p. 13).

Quanto à avaliação dessas inteligências, Gardner (2001) faz uma distinção entre avaliação e testagem. A avaliação, segundo ele, favorece métodos de levantamento de informações durante atividades do dia-a-dia, enquanto testagens geralmente acontecem fora do ambiente conhecido do indivíduo testado (GARDNER, 2001). Ainda segundo o estudioso, é importante tirar maior proveito das habilidades individuais, auxiliando os estudantes a desenvolver suas capacidades intelectuais, e, para tanto, ao invés de usar a avaliação apenas como uma maneira de classificar,

aprovar ou reprovar os alunos; esta deve ser usada para informar o aluno sobre sua capacidade e informar o professor sobre o quanto está sendo aprendido.

Gardner (2001) sugere que a avaliação deve fazer jus à inteligência; isto é, deve dar crédito ao conteúdo da inteligência em teste. Se cada inteligência tem um certo número de processos específicos, esses processos têm que ser medidos com instrumentos que permitam ver a inteligência em questão em funcionamento. Ainda para Gardner (2001), a avaliação deve ser ecologicamente válida, ou seja, deve ser realizada em ambientes conhecidos e utilizar materiais conhecidos das crianças que estão sendo avaliadas.

O autor também enfatiza a necessidade de avaliar as diferentes inteligências em termos de suas manifestações culturais e ocupações adultas específicas (GARDNER, 1995). Assim, a habilidade verbal, mesmo na escola infantil, ao invés de ser medida através de testes de vocabulário, definições ou semelhanças, deve ser avaliada em manifestações como a habilidade para contar histórias ou relatar acontecimentos. Em outro exemplo, ao invés de tentar avaliar a habilidade espacial isoladamente, deve-se observar as crianças durante uma atividade de desenho ou enquanto montam ou desmontam objetos de encaixe ou outros jogos. Nesse sentido, Gardner (1995) propõe que a avaliação, ao invés de ser um produto do processo educativo, seja parte do processo educativo e do currículo, informando a todo momento de que maneira o currículo deve se desenvolver.

No que se refere à educação centrada na criança, o estudioso levanta dois pontos importantes que sugerem a necessidade da individualização. O primeiro diz respeito ao fato de que, se os indivíduos têm perfis cognitivos tão diferentes uns dos outros, as escolas deveriam, ao invés de oferecer uma educação padronizada, tentar garantir que cada um recebesse a educação que favorecesse o seu potencial individual. O segundo ponto levantado por ele e igualmente importante é que, enquanto na Idade Média um indivíduo podia pretender tomar posse de todo o saber universal, atualmente essa tarefa é totalmente impossível, sendo mesmo bastante difícil o domínio de um só campo do saber (GARDNER, 1995). Assim, se houver necessidade de se limitar a ênfase e a variedade de algum conteúdo, que essa limitação seja da escolha de cada um, favorecendo o perfil intelectual e as escolhas individuais.

Ainda a respeito do ambiente educacional, Gardner (2007) chama a atenção sobre o fato de que, embora as escolas declarem que preparam seus alunos para a

vida, a vida certamente não se limita apenas a raciocínios verbais e lógicos. Ele propõe que as escolas favoreçam o conhecimento de diversas disciplinas básicas e que encoraje seus alunos a utilizar esse conhecimento para resolver problemas e efetuar tarefas que estejam relacionadas com a vida na comunidade a que pertencem e que favoreçam o desenvolvimento de combinações intelectuais individuais, a partir da avaliação regular do potencial de cada um. Em sua obra o autor cita, dentre outros, os modelos das Escolas Novas Santiniketon de Tagore, Odenwald de Paul Geheeb, ILE de Giner e Cossío como escolas que mais se acercam do modelo educativo-didático ideal para respeitar e pôr em prática a sua proposta (GARDNER, 2007).

Desse modo, percebemos que o desenvolvimento dos trabalhos de Gardner (2001) tem contribuído para uma melhor compreensão do constructo inteligência por meio de sua teoria, confrontando a visão tradicional de uma função geral, com áreas múltiplas que podem ser definidas como sistemas modulares, partindo de princípios biológicos, psíquicos e ambientais para a compreensão do aspecto funcional destas inteligências apresentadas. Quando Gardner (2001) define inteligência como “a função humana de resolver problemas e criar produtos” (p. 47), evidencia dois aspectos relevantes de sua concepção de inteligência: o indivíduo e o ambiente; considera, assim, os problemas e a necessidade de produtos como fatores determinados pelo ambiente, mas a capacidade criativa como um fator inerente ao ser humano. O autor faz uma distinção entre as definições de inteligência e criatividade:

[...] deixe-me sublinhar a relação entre minhas definições de inteligência e criatividade. Ambas envolvem a resolução de problemas e a criação de produtos. A criatividade inclui a categoria adicional de propor novas perguntas – algo que não se espera de alguém que seja “meramente” inteligente, de acordo com meus termos. A criatividade difere da inteligência tem dois outros aspectos. Primeiro, a pessoa criativa está sempre operando em alguma área, alguma disciplina ou algum ofício. Não se é criativo ou não criativo em tudo [...]. A maioria dos criadores se destaca em uma ou, no máximo, duas áreas. Em segundo lugar, o indivíduo criativo faz algo inédito, mas a contribuição não termina com a novidade — é muito fácil fazer algo apenas diferente. Antes, o que define o ato ou ator criativo é a aceitação última daquela novidade; e mais uma vez, o teste definitivo da criatividade é seu efeito documentado sobre o domínio ou os domínios relevantes. (GARDNER, 2001, p. 145).

Dessa forma, podemos perceber que para Gardner (2001) a criatividade não é compreendida apenas como uma capacidade individual, pois leva em consideração uma mudança em alguma área de manifestação e a aceitação por parte de alguém. Evidencia-se que não basta a verificação dos aspectos biológicos e psicológicos que

compõem a cognição, mas sim os fatores ambientais que proporcionam, requerem e julgam a capacidade criativa. No entanto, cabe frisar que a ideia de que existem vários tipos independentes de inteligência e de que elas deveriam ser desenvolvidas em suas especificidades em todos os indivíduos não é consenso entre os pesquisadores da área de cognição (GARDNER, 2001).

O problema é que desde a década de 1980, quando Gardner propôs o conceito até agora, a ciência ainda não conseguiu comprovar a sua validade. O principal entrave é justamente a hipótese do pesquisador que confronta a teoria do fator g, que é considerado um conceito comprovado por estatísticas, no qual as habilidades mentais estão relacionadas, e não independentes, como Gardner propõe. As pesquisas sobre o fator g mostram que se alguém vai bem em uma prova linguística, por exemplo, tem grande chance de se dar bem em outros exames que avaliam capacidades cognitivas. Dito de outro modo, as nove inteligências de Gardner (2001) expressam a mesma coisa: inteligência no singular. Logo, a teoria de Gardner promoveria apenas em um “sentimento de igualdade”, porque implica que qualquer um pode ser “inteligente” de alguma forma ou de outra, mesmo se não possuir um quociente de inteligência considerado acima da média.

Essa visão igualitária foi expressa por Bernard Luskin (2013), que sugeriu que a teoria de Gardner é aceita pelo movimento de autoestima porque, de acordo com seu ponto de vista, ninguém é realmente “mais inteligente” do que ninguém, apenas possuem diferentes tipos de inteligência. Luskin (2013) afirma que os testes de QI são razoavelmente precisos na previsão de quão bem uma pessoa realiza determinadas disciplinas escolares, mas que eles não medem realmente as habilidades artísticas, ambientais e emocionais de uma pessoa. No entanto, há evidências consideráveis de que os testes de QI avaliam mais do que apenas o desempenho escolar. O autor faz declarações adicionais sobre “o amplo consenso” acerca da teoria das inteligências múltiplas de Gardner e de como ela é amplamente aceita. Contudo, afirma que é preciso reconhecer que sua teoria não deixa claro o suficiente os limites entre as inteligências nem mesmo os métodos de aferição das mesmas.

Uma avaliação crítica sobre o tema realizada por Lynn Waterhouse (1992, apud VISSER; ASHTON; VERNON, 2006) não encontrou estudo algum publicado por aqueles que apoiaram a validade da teoria. O autor conclui que, mesmo que Gardner tenha elaborado sua teoria em 1983, o primeiro estudo empírico para testá-la foi publicado apenas 23 anos mais tarde e os resultados não foram favoráveis

(WATERHOUSE, 1992 apud VISSER; ASHTON; VERNON, 2006).

No estudo de Waterhouse (1992 apud VISSER; ASHTON; VERNON, 2006), partindo da premissa de que as várias inteligências de Gardner deveriam refletir habilidades específicas, foi então desenvolvido um conjunto de testes de habilidade; para cada uma das inteligências propostas, os autores tentaram avaliar se as medidas de habilidade eram independentes de alguma medida de inteligência geral.

Gardner argumentou que correlações positivas aparentes entre os testes de diversas habilidades mentais ocorrem porque a maioria desses testes são baseados na linguagem; por isso, envolvem um núcleo comum da inteligência linguística. Mas, se isso for possível, voltamos à máxima do fator g, considerando que as habilidades específicas estarão diretamente relacionadas às inteligências verificadas nos testes de QI, não sendo necessária, então, a construção de novos testes para aferir novas inteligências.

Para superar essa objeção, os autores utilizaram medidas não verbais das inteligências não linguísticas. De acordo com os estudiosos, se a teoria de Gardner de que os tipos de inteligência são em grande parte independentes fosse verdade, os resultados obtidos para cada domínio não poderiam ser altamente correlacionados uns com os outros (WATERHOUSE, 1992 apud VISSER; ASHTON; VERNON, 2006)). No entanto, esse foi o caso. Muitos dos testes, particularmente aqueles que medem alguma forma de capacidade cognitiva, foram altamente correlacionados com algum outro. Além disso, a maioria dos testes de habilidade teve correlações positivas com a inteligência geral. As exceções foram os testes de inteligência musical e corporal-cinestésica, que são habilidades não cognitivas, e um dos testes de inteligência intrapessoal (WATERHOUSE, 1992 apud VISSER; ASHTON; VERNON, 2006)).

Os autores concluíram que a razão de os testes que envolvem a capacidade cognitiva terem sido positivamente correlacionados com a inteligência geral é porque compartilham um núcleo comum de capacidade de raciocínio. Por isso, parece haver uma forma geral de capacidade de raciocínio que é aplicável a uma ampla gama de domínios de habilidade, incluindo linguística, espacial, lógico-matemática, naturalista e, em menor grau, habilidades interpessoais (WATERHOUSE, 1992 apud VISSER; ASHTON; VERNON, 2006). Isso contradiz a afirmação de Gardner de que a capacidade de cada um desses domínios é separada dos demais. No entanto, é consistente com a ideia de que uma ampla forma de habilidade mental subjacente de capacidades específicas, existe em um maior ou menor grau. Assim, os autores

sugerem que a teoria das Inteligências Múltiplas não parece fornecer qualquer nova informação além da fornecida por medidas mais tradicionais de capacidade mental. Logo, para estes autores, tentar incorporar a teoria de Gardner em contextos educativos, ainda é um processo em desenvolvimento (WATERHOUSE, 1992 apud VISSER; ASHTON; VERNON, 2006).

Podemos objetar que esses estudos de investigação parecem não suportar as especificidades da teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner. No entanto, isso não significa que as habilidades não cognitivas além da inteligência geral não sejam importantes, pois há provas abundantes de que as qualidades pessoais, tais como motivação e habilidades sociais, importam muito para o sucesso de qualquer indivíduo em sua vida, e nenhuma das pesquisas citadas afirma o contrário. O que é questionável, porém, é descrever algum talento ou habilidade de forma imprecisa, considerando-o tão importante como uma inteligência distinta, levando em conta que habitualmente usamos a palavra habilidade para descrever o quão bem uma pessoa é capaz de aplicar seus conhecimentos em uma determinada área. A maioria das pessoas é capaz de desenvolver uma variedade de habilidades diferentes, mas isso não significa necessariamente que elas usam um tipo diferente de inteligência para cada uma dessas habilidades; de acordo com o próprio Gardner (2001):

[...] não faço nenhuma objeção a que se fale em oito ou nove talentos ou habilidades, mas não aceito quando um analista chama algumas habilidades (como a linguagem) de inteligências e outras (como música) de 'simples' talentos. Tudo deveria ser chamado ou de inteligência ou de talento; deve-se evitar uma hierarquia infundada das capacidades. (GARDNER, 2001, p. 106).

Da mesma forma, as pessoas podem reconhecer que são inteligentes, no sentido de exercer um bom julgamento e tomar certos tipos de decisões, mesmo se não tiverem um QI particularmente elevado. Ao mesmo tempo, o QI alto de pessoas pode facilmente levá-las a tomar decisões infelizes, como por exemplo quando as emoções ou o interesse próprio atrapalham seu raciocínio. No entanto, nem todos os pesquisadores concordam que esta seja uma escolha necessariamente sábia, que possa ser julgada pelos atuais testes padrões de aferição de inteligência. Isso nos leva a concluir que talvez haja habilidades especiais que merecem ser chamadas de "inteligências" em seu próprio direito que ainda não foram identificadas e que são vistas como talentos pela sociedade, mas que, no entanto, todas são essencialmente interligadas entre si através do funcionamento de nosso cérebro que chamamos de

inteligente.

Assim, muitas das propostas “inteligências” de Gardner (1995) parecem ser explicáveis em termos de habilidades e conceitos existentes de personalidade e inteligência geral. A esse respeito, na introdução de uma de suas obras o autor afirma:

[...] se eu tivesse simplesmente observado que os seres humanos possuem talentos diferentes, esta afirmação teria sido incontestável – e meu livro teria passado despercebido. Mas, eu deliberadamente, tomei a decisão de escrever a respeito de “inteligências múltiplas”: “múltiplas” para enfatizar um número desconhecido de capacidades humanas diferenciadas, variando desde a inteligência musical até a inteligência envolvida no entendimento de si mesmo; “inteligências” para salientar que estas capacidades eram tão fundamentais quanto aquelas historicamente capturadas pelos testes de QI. Principalmente em virtude do interesse dos financiadores, eu concluí o livro com algumas páginas que discutiam as possíveis implicações educacionais da teoria. (GARDNER, 1995, p. 3).

Nesse sentido, podemos concluir que até mesmo o autor acaba se referindo às suas divisões de inteligência como capacidades e talentos, afirmando que seu objetivo maior era criar um livro que chamasse a atenção pelos termos usados e com objetivos educacionais que respondiam necessariamente a interesses financeiros. Não que as contribuições do estudioso não sejam relevantes para o campo educacional; contudo, quando temos um autor que defende primeiramente seus interesses em construir uma teoria e que estes, por sua vez, não têm por objetivo atender especificamente a expectativas educacionais e científicas, realmente ainda há muito o que ser considerado sobre tal.

No entanto é importante destacar também que a visão multidimensional da inteligência de Gardner (1995) colocou os testes psicométricos em uma posição coadjuvante no processo de identificação dos indivíduos com uma inteligência específica, ampliando a noção de habilidades, observando que o tempo para classificá-las deveria ser menor do que o destinado a ajudar a estimular suas competências; ressalta-se, assim, a importância de não apenas aferir, mas também estimular e desenvolver talentos e inteligências.

Considerando que a inteligência, de acordo com Gardner (1995), se define pela capacidade de resolução de problemas ou de elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural, podemos concluir que sua Teoria das Inteligências Múltiplas busca explorar as capacidades individuais de acordo com o contexto predominante e, concomitantemente, a possibilidade e a expansão da criatividade em contínuo estímulo. Nesse sentido, apesar de sua grande

influência na educação, Gardner (1995) não tem uma teoria que avalie e explique como deve ocorrer metodologicamente o desenvolvimento das áreas chamadas por ele de inteligências.

## 2.2 STERNBERG E A TEORIA TRIÁRQUICA

Embora os tópicos de estudo a que nosso segundo autor, Robert J. Sternberg tem se dedicado sejam muito diversificados – liderança, criatividade, sabedoria, desenvolvimento cognitivo, raciocínio e resolução de problemas, estilos de pensamento, competências prática e social, amor e relações românticas, ódio e a aplicação da psicologia à educação – o mais representativo da sua obra continua a ser a inteligência humana.

Seu interesse pela inteligência manifestou-se desde a sua escolaridade básica, durante as décadas de 50 e 60, numa época em que nos Estados Unidos a utilização de testes alcançou projeção ímpar entre as metodologias oriundas da psicologia, devido à sua aplicação generalizada em variadíssimos contextos, a ponto de serem alvo de acesa contestação pública em torno das suas implicações sociais. Nesse período o autor se deparou com a experiência da avaliação da inteligência e procurou conhecer melhor essas técnicas, chegando mesmo a construir um teste no âmbito de um projeto de ciências quando tinha apenas 13 anos. Assim, muito cedo Sternberg manifestou não só um traço de inconformismo, como uma notável criatividade, qualidades que lhe foram mais tarde estimuladas por seus professores e orientadores. Posteriormente, suas posições caracterizaram-se por uma atitude de persistente desafio e questionamento de conceitos, teorias e instrumentos tradicionais e pela riqueza, originalidade e valor heurístico das propostas teóricas, traduzidas em projetos de investigação que foram aplicadas à intervenção psicológica, sobretudo em contextos educacionais.

Sua teoria surge em 1985 com uma oposição teórica aos modelos de testes de inteligência da época, os quais denominou como ciclo fechado, em que os testes se baseiam em pensamentos analíticos e memória e não abrangiam vivências do mundo externo. Para ele, a visão convencional de inteligência é a de que ela é um atributo relativamente estável dos indivíduos e que se desenvolve com uma interação entre hereditariedade e ambiente (GRIGORENKO; STERNBERG, 1998). Ainda para o autor, os testes convencionais de inteligência e as capacidades relacionadas,

avaliam o alcance que os indivíduos deveriam ter dominado, conforme o seu crescimento (ANASTASI; URBINA, 2000). Testes como os de vocabulário, compreensão de leitura, analogias verbais, solução de problemas aritméticos e outros semelhantes são, em parte, testes de desempenho. Mesmo testes de raciocínio abstrato avaliam o desempenho, ao lidar com símbolos geométricos, que são habilidades ensinadas em escolas. Em outras palavras, as teorias psicométricas da inteligência têm por base a crença de que as características ou aptidões psicológicas podem ser medidas. Pode-se chegar às diferenças individuais através das propriedades métricas da medida psicológica provenientes da realização de determinadas tarefas, como o reconhecimento de palavras, resolução de problemas aritméticos, entre outras.

As teorias biológicas da inteligência, objetos de estudo de Sternberg na época, explicariam o impacto do componente genético e das relações entre as funções do cérebro e do sistema nervoso central na inteligência. Mas essa não é uma novidade apresentada por ele, pois a Teoria de Luria (1970) sugere que o cérebro é um sistema formado por diferentes partes, cada uma responsável por um aspecto distinto, formando um todo unificado. Isso nos leva a afirmar que, de acordo com a abordagem cognitiva da inteligência, quando pensam, as pessoas executam um conjunto de operações mentais e as bases da inteligência constituem o sistema responsável por estas operações, sendo necessário então investigar fatores genéticos e sociais para a aferição da inteligência de alguém. Englobam-se nessa subdivisão os estudos dos correlatos cognitivos, dos componentes cognitivos, do treino cognitivo e dos conteúdos cognitivos (STERNBERG, 1979, 1980, 1981). Assim, essa nova abordagem contextual considera a capacidade humana para raciocinar e agir tendo em atenção o meio onde opera. Em suma, esses modelos contextuais salientam que a inteligência não é um traço universal ou um conjunto de aptidões que pode ser medido de forma precisa pelos testes convencionais de inteligência.

Nesse sentido, para Sternberg a inteligência é definida como a “habilidade do indivíduo se adaptar de forma flexível e efetiva ao meio” (STERNBERG et al., 1999, p.1). Segundo o autor,

[...] as pessoas plenamente inteligentes decidem quais batalhas valem a pena e enfrentam-nas. Do contrário adaptam-se. Uma vez que essas pessoas fazem escolhas bem-pensadas, e isso fica visível para os outros, elas sinalizam sua disposição de serem simultaneamente criativas e adaptáveis ao seu ambiente. Entretanto há mais do que se adaptar ou modificar. Às vezes, a melhor opção é sair de um ambiente e selecionar outro. A pessoa pode decidir que um emprego, um relacionamento, um lugar para morar ou qualquer outra coisa já não serve mais (ou na verdade, nunca serviu) para um propósito viável. (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003a, p. 38).

Crítico do conceito de inteligência geral e das concepções em redor da inteligência – o fator g –, Sternberg (1985) afirma que os testes existentes não consideram e não explicam o funcionamento mental no seu todo, por serem limitados na predição de critérios de adaptação referentes ao sucesso na vida em geral (STERNBERG, 1985). De acordo com essa visão as avaliações de inteligência deveriam estar correlacionadas com o sucesso, porque ambas as avaliações de inteligência e várias avaliações de sucesso, requerem proficiência dos tipos relacionados. Dito de outra forma, o desempenho tanto em testes de inteligência quanto em índices de sucesso, requerem o que Sternberg (1988) denomina metacomponentes de pensamento, que se apresentam como reconhecimento de problemas, definição dos problemas, formulação de estratégias para a solução de problemas, representação de informação, alocação de recursos e monitoração e avaliação das soluções dos problemas. Essas habilidades se desenvolvem como resultados da covariação e da interação gene-ambiente. Segundo ele, se considerarmos essas habilidades para aferir inteligência, então devemos reconhecer que o que estamos chamando de inteligência é uma forma de proficiência desenvolvida (STERNBERG, 1988). Logo, em meio a essas definições, sua teoria sugere possibilitar uma visão mais abrangente dos fatores influentes da inteligência de forma mais adequada a investigação de novos paradigmas.

Em busca dessas respostas, o estudioso se dedicou a investigar as microestruturas dos processos mentais utilizados na resolução de problemas, através da observação de indivíduos durante a realização de testes formais, com foco na observação de como eram os passos mentais que os indivíduos executavam antes de oferecerem uma resposta. Partindo dessas análises o autor elaborou sua Teoria Triárquica, a qual definiu como um conjunto composto por três subteorias: a inteligência prática, a inteligência analítica e a inteligência criativa (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003b).

Segundo Sabatella (2008), Sternberg define a inteligência como uma atividade mental ou um processo que pode ser aprendido e enfatiza a dimensão em que seus aspectos funcionam. Sua teoria é desenvolvida considerando três aspectos principais: o mundo interno do indivíduo, o mundo externo do indivíduo e a interação entre estes dois campos da experiência individual.

De acordo com Fleith (2006), as definições de inteligência de Sternberg podem ser consideradas como altas habilidades. Para ela, o que ele define como três diferentes formas de inteligência são tipos de superdotação intelectual. Em suas palavras,

[...] com base na sua teoria Triárquica de inteligência, Sternberg apresenta três tipos de superdotação intelectual: analítica, sintética e prática. Superdotação em relação às habilidades analíticas envolve dissecar um problema e compreender suas partes. Indivíduos com altas habilidades nesta área de funcionamento intelectual tende a ter um bom desempenho em testes convencionais de inteligência. Já a superdotação sintética é observada em indivíduos que são intuitivos, criativos e lidam bem com situações novas. De maneira geral, estes indivíduos não se saem bem em medidas tradicionais de inteligência. Portanto, nem sempre estão entre aqueles com maior QI, mas são os que apresentam contribuições mais originais e inovadoras. O terceiro tipo de superdotação, denominada de prática, envolve aplicar qualquer habilidade, seja analítica ou sintética, em situações do dia a dia. O indivíduo com superdotação prática é aquele que consegue visualizar o que é necessário ser feito para se obter êxito em um determinado ambiente. (FLEITH, 2006, p. 4).

Entretanto, Sternberg ressalta que normalmente os indivíduos não possuem um único tipo de superdotação, mas uma combinação delas. Assim, para o autor, superdotação seria resultado de um bom balanceamento desses três tipos de habilidades (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003b).

Descrevendo de forma geral cada uma dessas formas de pensamento e interação podemos dizer que, no pensamento analítico, tenta-se resolver problemas conhecidos usando estratégias que manipulam os elementos de um problema ou as relações entre os elementos, como comparar, analisar. Ainda segundo Sternberg e Grigorenko (2003b), a inteligência analítica “envolve a direção consciente dos processos mentais, é usada na solução de problemas e na tomada de decisões” (p. 49). No pensamento criativo tenta-se resolver novos tipos de problemas que exigem pensar sobre eles e sobre seus elementos de uma nova maneira, como inventar e projetar, por exemplo. A capacidade criativa (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003b, p. 71) “é usada para gerar ideias novas e interessantes, fazer conexões entre coisas que não se reconhecem espontaneamente”. No pensamento prático, tenta-se resolver

problemas relacionando o que se sabe aos contextos cotidianos ou utilizando um conhecimento já existente. A capacidade prática “é a capacidade de traduzir a teoria em prática e também de adaptação ao ambiente e realização de tarefas” (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003b, p. 71). Logo, cada uma dessas subteorias apresenta características operacionais próprias no momento de resolução de problemas.

Sternberg (1990) define então que as abordagens teóricas da inteligência podem ser divididas em duas grandes categorias: as teorias implícitas e as teorias explícitas. As teorias implícitas da inteligência têm por base as suposições dos indivíduos, influenciadas pela idade e pela cultura. Os três fatores que definem a inteligência são a habilidade para a resolução de problemas, a aptidão verbal (escrever e falar bem) e a competência social (estar acompanhado com outras pessoas). As teorias explícitas são propostas e testadas comparando os dados recolhidos com o que é suposto predizerem e podem ser subdivididas em teorias psicométricas, biológicas, cognitivas, contextuais ou culturais e sistêmicas (STERNBERG, 1990). O autor destaca os fatores externos e a relevância de atender à cultura na interpretação da inteligência. No entanto, ainda em 1976, Neisser (1998, apud STERNBERG, 2000, p. 41) foi o primeiro “a destacar a importância de associar a investigação em psicologia cognitiva com as evidências do mundo real” (p. 41).

É nesse momento que as teorias sistêmicas concebem a inteligência como multifacetada e multidimensional, envolvendo mais características humanas do que alguma vez foi reconhecido. Segundo Sternberg (2000), além de sua teoria, também compõem esta dimensão a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1985) e a Teoria Bioecológica da Inteligência de Ceci (1996). Para o autor, as teorias convencionais tratam apenas de uma pequena parte da inteligência e não respondem ao que ele chama de inteligência funcional, ou seja, da aptidão para o indivíduo se adaptar, moldar e selecionar contextos que traduzam os seus objetivos.

Voltando à descrição de suas teorias, no estudo da inteligência prática, usada no dia a dia para a resolução de problemas reais, considerada também como aquela que dificilmente aparecerá nos testes psicométricos cujo objetivo é aferir apenas o fator g, Sternberg (2000) tem como propósito construir uma metodologia científica que demonstre que existe algo para além do que os testes de inteligência demonstram, para ser bem-sucedido na vida real. Ela é o progresso de seu estudo teórico iniciado com a Teoria Componencial da Inteligência (STERNBERG, 1977), seguida da Teoria

Triárquica da Inteligência Humana (STERNBERG, 1985) e finalmente da Inteligência Funcional (STERNBERG, 1996, 1997, 1999).

O autor propõe, como primeira abordagem teórica ao estudo da inteligência, a Teoria Componencial da Inteligência. Seu objetivo é a identificação das operações mentais e os respectivos componentes de processamento da informação, que conduzem à resolução de tarefas como analogias, completamento de séries, rotação mental e silogismos e que são críticas para o desempenho cognitivo (STERNBERG, 1981, 1985). O estudo dos diferentes tipos de analogias levou à identificação de cinco componentes comuns a este tipo de tarefas: a codificação, a inferência, a transposição, a aplicação e preparação-resposta.

O Modelo Componencial aplicado à resolução de tarefas de indução levou Sternberg (1977) a afirmar a existência de diferenças individuais na aplicação de estratégias. Indivíduos com melhor raciocínio indutivo levam mais tempo na codificação, permitindo maior rapidez nas restantes operações mentais (STERNBERG, 1977). Assim, a formulação de modelos componenciais não é um fim, mas um passo para a formulação de uma metateoria para o estudo da inteligência que explique os processos e as regras envolvidos na formação de uma estratégia de processamento.

Seu Modelo Componencial da Inteligência, é inicialmente conceitualizado em cinco níveis que são componentes, subáreas, tarefas, aptidões de referência e inteligência, que mais tarde foram aperfeiçoados em quatro níveis de aptidão mental (STERNBERG, 1979). São elas: as tarefas ou situações problema com que o indivíduo se confronta, como, por exemplo, analogias e classificações; as subtarefas; os componentes, que são os processos elementares de tratamento da informação e os metacomponentes que são os processos executivos, responsáveis pelo controle dos processos cognitivos ou componentes. Mas, crítico da sua própria Teoria Componencial, por se manter confinada à abordagem tradicional da inteligência, Sternberg (1985, 1988) introduz a Teoria Triárquica da Inteligência Humana, composta por três tipos gerais de habilidades, as já citadas analítica, criativa e prática. Assim, essas três habilidades refletem, por seu lado, as Subteorias Componencial, Experiencial e Contextual e respectivamente a análise e processamento da informação, a produção de ideias e a aplicação de ambas aos objetivos pessoais, havendo assim uma ligação estreita entre cognição e contexto através das três subteorias.

A Subteoria Componencial (STERNBERG, 1985) direciona a inteligência para o mundo interno do indivíduo, para a forma como o conhecimento é adquirido, como os problemas são equacionados e as soluções são monitorizadas. Ela passa a distinguir as componentes do processamento da informação segundo a função (metacomponentes; componentes de aquisição de conhecimento e componentes de execução) e o nível de generalidade (componentes gerais, de classes ou específicas) que desempenham.

Como exemplos de metacomponentes ou processos executivos, Sternberg (2003) refere o reconhecimento da existência de um problema, a definição da natureza do problema, a decisão de uma estratégia para a resolução do problema, a monitorização da solução do problema e a avaliação da solução do problema após estar resolvido. Como componentes de aquisição do conhecimento o autor elenca a codificação seletiva, a comparação seletiva e a combinação seletiva (STERNBERG, 2003). Como exemplos de componentes de execução refere a inferência, a comparação, a justificação de que uma dada resposta é adequada embora não seja a ideal e, por fim, a concretização da resposta.

A Subteoria Experiencial (Sternberg, 1985, 1997) direciona a inteligência para o mundo interno e externo do indivíduo e para a forma como lida com situações familiares e situações novas, relacionando o nível de experiência do indivíduo com o comportamento inteligente. Nas palavras do autor,

[...] as inter-relações das três subteorias, do ponto de vista teórico como da operacionalização, cobrem simultaneamente, os fundamentos e as manifestações do pensamento inteligente. Os componentes atuam em diferentes níveis de atividade e em contextos desigualmente significativos para o indivíduo; e a sua valência adaptativa, bem como a da eficácia dos automatismos de processamento da informação e da facilidade de lidar com situações novas, têm carácter universal. O que não significa que regulações idênticas do pensamento e da ação sejam universalmente adaptativas. O meio tipifica o comportamento inteligente; mas as escolhas possíveis são desigualmente acessíveis e limitadas pela compatibilização das alternativas com as aptidões, as motivações, os valores e os afetos do indivíduo. (STERNBERG, 1990, p. 24).

Assim, podemos afirmar que a identificação das competências que definem a inteligência depende do nível de experiência do indivíduo na situação e do contexto em que opera. Subjacente ao comportamento inteligente e às diferenças que caracterizam os novatos e os especialistas, está o modo diferenciado como abordam uma mesma tarefa ou situação, nomeadamente a capacidade de adaptação e

resposta à novidade e a capacidade de automatização do processamento da informação. Já a resposta a novidade, a tarefas novas e nomeadamente os problemas de *insight*, têm subjacentes os três processos de aquisição do conhecimento (codificação seletiva, combinação seletiva e comparação seletiva). As situações novas requerem que o indivíduo lide de modo eficaz com o meio, compreenda a especificidade da situação e seja capaz de funcionar no seu seio (STERNBERG, 1988).

No entanto, a automatização do processamento da informação em tarefas ou situações novas remete *a priori* ao processamento global e para o recurso ao conhecimento armazenado na memória de longo prazo. Uma vez mais, quando confrontados com situações novas, os especialistas diferem na utilização dos sistemas locais para armazenamento de informação, libertando recursos para o processamento global quando comparados com os novatos. Como já referido, a inteligência prática corresponde à teoria contextual e implica a aplicação dos metacomponentes, dos componentes de aquisição do conhecimento e de desempenho específico ou de execução em situações reais (STERNBERG, 1990). Nesse sentido, a Subteoria Contextual direciona a inteligência para o mundo externo do indivíduo em função do contexto e de todos os componentes do processamento da informação que estão disponíveis, face a mudanças do contexto. Este conceito realça que o comportamento em situação constitui o melhor indicador da eficiência.

Como terceira abordagem ao estudo da inteligência, Sternberg (1999) acentua a natureza contextual e cultural da medida da inteligência no conceito de Inteligência Funcional. Para ele, o termo procura traduzir a função de adaptação, seleção e modelação do meio, enquanto capacidade para o indivíduo alcançar sucesso na vida, de acordo com os seus critérios (STERNBERG, 2003). Desse modo, o indivíduo funcionalmente inteligente utiliza os seus recursos mentais de acordo com o contexto do meio envolvente e dos seus objetivos (MIRANDA, 2002).

Ao fazer uso da palavra funcional o autor se refere às três funções ou finalidades da inteligência: a adaptação, a seleção e a modelação ao meio. Na tentativa de explicar o termo, ele recupera os significados da palavra função como “funcionamento”, “finalidade” ou “funcionalidade”. Por “funcionamento”, realça a interligação dos processos cognitivos de tratamento da informação associados às Subteorias Componencial e Experiencial. Por “finalidade” ou “funcionalidade”, destaca o papel da inteligência quanto às implicações para a adaptação e para o sucesso em

diversos contextos (acadêmico, profissional, familiar, etc.) associados à Subteoria Contextual (AFONSO, 2006). Assim, podemos afirmar que o conceito de Inteligência Funcional do pesquisador procura explicar a forma como o mundo interno do indivíduo se relaciona com o externo, em função das suas experiências e do contexto. Dito de outro modo, o funcionamento cognitivo interno é representado pela Subteoria Componencial, enquanto o funcionamento cognitivo externo é representado pela Subteoria Contextual.

Ainda para Afonso (2006), a interligação entre o plano interno e externo “dá-se no plano da experiência e consubstancia-se na ação do indivíduo perante ações e problemas mais ou menos familiares [...] a que tem que dar uma resposta adaptativa” (p. 208) e é representada pela Subteoria Experiencial. Isso nos leva a entender que a Teoria da Inteligência Funcional (STERNBERG, 1996, 1997, 1999) é um desenvolvimento de sua Teoria Triárquica da Inteligência, considerando que ela incorpora as Subteorias Componencial, Experiencial e Contextual e associa a elas a noção de sucesso enquanto capacidade do indivíduo para rentabilizar suas potencialidades e compensar os seus *déficits*.

Em outros termos, o aspecto funcional, de rentabilização dos recursos internos do indivíduo com as exigências do meio, ou seja, de seu contexto, faz-se pela utilização equilibrada e eficaz da inteligência analítica, criativa e prática (STERNBERG, 1999, 2000, 2003). Nesse sentido, Sternberg (2003) pretende confirmar a sua convicção de que existe algo para além do fator geral de inteligência. O que está em causa, para ele, não é um nível geral ou quantidade expressa por uma aptidão ou conjunto de aptidões, mas a atitude reflexiva em relação ao modo como os problemas são vividos e tratados na realidade.

Ainda para o estudioso, as três formas de inteligência já exploradas na Teoria Triárquica, segundo a perspectiva funcional, não são aditivas, mas articulam-se de modo único em cada indivíduo, com inúmeras possibilidades de atingir o sucesso adaptativo. Assim Sternberg procura dizer que, para além da inteligência analítica ou fator g, os indivíduos possuem também inteligência criativa e prática. Para o autor, as inteligências analítica e acadêmica exigem um juízo abstrato, face a situações próximas e familiares do sujeito com recurso consciente aos componentes do processamento da informação. O que nos leva a entender que, segundo ele, os testes de Inteligência Geral são uma medida da Inteligência Analítica, associados à Subteoria Componencial (STERNBERG et al., 1999).

Já a Inteligência Criativa exige um olhar diferente para a situação, transformando a informação através do pensamento divergente em novas formas de resposta adequadas à resolução de um problema. Ela se manifesta pela capacidade de síntese e automatização promovendo flexibilidade para responder à novidade e ao desafio. A Subteoria Experiencial faz a ponte entre a componente analítica, que lida com tarefas relativamente familiares, e a criativa, que lida com tarefas relativamente novas (STERNBERG et al., 1999). Contudo, para o pesquisador,

[...] as inteligências criativa e prática tendem a ser subvalorizadas nas escolas. Mas isso não significa que as capacidades tradicionais, acadêmicas, analíticas sejam menos importantes. É evidente que também são importantes [...]. O ponto evidentemente, é que na vida a pessoa precisa de um equilíbrio entre os três tipos de capacidade: analítica, criativa e prática. (STERNBERG, 2003, p. 23).

A Inteligência Prática envolve a aplicação das capacidades do indivíduo aos problemas com que é confrontado no dia-a-dia, no trabalho e em casa, e traduz a aquisição e o uso de conhecimento relevante para a resolução dos problemas, através da conjugação e aplicação da inteligência com a experiência, de modo ao indivíduo “adaptar-se, selecionar e moldar-se aos contextos” que mais valoriza (STERNBERG et al., 1999, p. 17).

A adaptação remete a problemas e situações com que o indivíduo se confronta no seu contexto de vida diária, de natureza concreta e pragmática. Na função adaptação, o indivíduo procura um maior ajustamento entre si e o meio, modificando-se para se ajustar às exigências. Na função seleção, a procura de um meio alternativo permite maior congruência entre as exigências e as características pessoais. Sua função de modelação permite um melhor ajustamento entre si e o meio, modificando-o para se ajustar às necessidades. Em síntese, a Inteligência Prática pode ser explicada como uma aptidão para resolver problemas mal definidos e para os quais não existe uma solução clara e explícita, que é influenciada pelo contexto e codificada na memória episódica (STERNBERG, 1990).

A adaptação, a seleção e a modelação podem ser percebidas como conhecimentos para o sujeito gerir a si próprio com conhecimento dos aspectos auto motivacionais e auto-organizacionais do desempenho em suas atividades e gerir os conhecimentos relevantes para as interações em suas relações sociais e gerir as suas tarefas executando trabalhos específicos (STERNBERG, 2000).

A Inteligência Prática tem por base o conhecimento adquirido não pela via

formal, institucional, transmitido por outros, mas pela observação, experiência e reflexão ao longo do ciclo de vida, sendo comparada por oposição à inteligência associada ao sucesso acadêmico.

A distinção entre Inteligência Prática e Acadêmica reside no tipo de problemas colocados pelas situações práticas e acadêmicas. Partindo da formulação de Neisser (1976), STERNBERG et al. (1999) distinguem os problemas acadêmicos dos práticos, referindo que os primeiros estão “perfeitamente definidos e completos na informação que fornecem”, são formulados por terceiros, caracterizados por terem apenas uma “resposta correta” e um método para obter a resposta, “desligados da experiência e com reduzido interesse intrínseco” (p. 17). Já os segundos são definidos pela escassez de informação necessária para a solução e pela necessidade de reformulação, caracterizados por “múltiplas respostas corretas” (STERNBERG et al., 1999, p. 17) e por múltiplos métodos para selecionar uma solução para o problema. Eles são do interesse do indivíduo e estão relacionados com a sua experiência do dia-a-dia. Assim, dada a natureza do problema, os sujeitos que melhor resolvem os problemas acadêmicos poderão não resolver os práticos (STERNBERG et al., 1999, p. 17).

No entanto, nem tudo será resolvido com o uso da inteligência prática; conforme sugerido anteriormente, quando os componentes são aplicados a problemas familiares e relativamente abstratos, são exigidas aptidões analíticas. Há também os problemas componentes aplicados a situações ou tarefas novas em que são necessárias aptidões criativas. Finalmente, quando são aplicados com vista à adaptação, modelação e seleção, são exigidas aptidões práticas (STERNBERG, 2003). Por isso a investigação sobre a relação entre inteligência prática e acadêmica é vasta, refletindo-se em diferentes contextos, tarefas e populações, mostrando que a capacidade medida num determinado lugar, como a escola por exemplo, não é necessariamente transferível para outros contextos, como o mundo do trabalho (STERNBERG, 1986).

Entretanto, não está dentre os objetivos desta tese a análise da investigação realizada sobre esta relação. Faremos referência apenas a dois trabalhos, nomeadamente um que estabelece a relação entre a transferência do conhecimento acadêmico para os problemas do dia a dia e outro que mostra a ausência de correlação entre o uso de estratégias complexas de pensamento e o Quociente de Inteligência (QI), que nos ajudam a melhor compreender a teoria do autor.

Perret-Clermont (1979) mostrou que as crianças que na escola não têm dificuldades em resolver problemas aritméticos no papel, mas são incapazes de o fazer quando são apresentados em contextos diferentes (venda de ramalhetes de flores). Em outro estudo, Dörner e Kreuzig (1983, apud STERNBERG et al., 1999), através de uma situação simulada por computador, pediram a um conjunto de indivíduos que assumissem o papel de gestores de uma cidade. Os sujeitos eram confrontados com um conjunto alargado de problemas e de variáveis, como, por exemplo, como aumentar os impostos para melhorar as estradas. O desempenho foi quantificado pela hierarquização de estratégias, desde a mais simples à mais complexa. O estudo mostrou não existir qualquer tipo de relação entre a complexidade das estratégias utilizadas e o QI. A investigação sobre a relação entre a inteligência prática e acadêmica, revela que as estratégias utilizadas para resolver os problemas do dia-a-dia não são necessariamente as mesmas para a resolução das tarefas académicas, concluindo que a resolução de problemas concretos e bem definidos, envolve aspectos diferentes que os problemas abstratos e com pouca relevância para a vida das pessoas.

Assim, de forma geral, podemos compreender que tanto testes académicos convencionais quanto os testes de inteligência prática avaliam formas de proficiência que são importantes na escola, no trabalho e na vida. A razão das correlações serem frequentemente nulas é que os tipos de proficiência avaliados são muito diferentes, considerando que as pessoas que são boas em tipos abstratos e académicos de proficiência são, frequentemente, pessoas que não enfatizaram o aprendizado de tipos práticos e diários de proficiência, pois a inteligência prática é diferente do tipo da inteligência associada ao sucesso académico (STERNBERG, 2000) e há muitas maneiras de considerar essa diferença em nossas vidas. Nos exemplos do autor vemos pessoas bem-sucedidas no trabalho, ou encontramos pessoas com bom desempenho em testes de inteligência que parecem inaptas em suas interações sociais e encontramos pessoas com baixo desempenho em testes, que podem se dar bem em relacionamentos, com praticamente todo tipo de pessoas. Para eles, leigos reconheceram há muito tempo uma distinção entre inteligência académica (inteligência dos livros e da escola) e inteligência prática (inteligência das ruas e da vida), distinção que é confirmada por pesquisas sobre teorias implícitas de inteligência mantidas por alguns pesquisadores (STERNBERG, 2000).

Há várias razões para a aparente diferença entre inteligência académica e

prática; uma grande fonte dessa diferença é a disparidade absoluta nos tipos de problemas que uma pessoa enfrenta em situações escolares e reais. Os problemas enfrentados no dia a dia normalmente têm pouca relação com o conhecimento formal, ou com as habilidades adquiridas através de educação formal ou ainda com as capacidades usadas em atividades em sala de aula.

O mesmo princípio atribuído a adultos parece também se aplicar a crianças. Carraher, Carraher e Schielmann (1988) estudaram crianças brasileiras que, por razões econômicas, normalmente trabalhavam como vendedores de rua e em sua maioria tinham pouquíssima educação formal. Os pesquisadores compararam o desempenho dessas crianças em problemas matemáticos que estavam embutidos numa situação de vida real com seus desempenhos em problemas apresentados num contexto acadêmico. As crianças resolveram com mais acerto as questões que estavam relacionadas com venda do que problemas matemáticos que eram acadêmicos em sua natureza. Quando os problemas acadêmicos eram apresentados como problemas de palavras, a taxa de acertos era substancialmente melhor, mas ainda assim não tão altas como quando os problemas eram apresentados no contexto de venda (CARRAHER; CARRAHER; SCHIELMANN, 1988).

Esta falta de transferência também parece trabalhar na direção contrária. Em um exemplo, Perret-Clermont (1979) descobriu que muitas crianças que frequentam a escola não encontram dificuldade ao resolver questões aritméticas de “papel e caneta”, mas não podiam resolver o mesmo tipo de problema num contexto diferente. O que nos aponta que, estudantes podem falhar na transferência do conhecimento acadêmico para problemas do dia a dia.

Nesse sentido, podemos observar que os estudos acima citados indicam que as capacidades demonstradas não necessariamente correspondem a tarefas diárias, como sair às compras para comparação de preços, e tarefas acadêmicas tradicionais, como testes de alcance matemático. Em outras palavras, algumas pessoas são capazes de resolver problemas concretos, mal definidos, melhor do que problemas abstratos e bem definidos que tenham pouca relevância para suas vidas pessoais e vice-versa. No entanto, poucos pesquisadores argumentariam que o QI é totalmente irrelevante para o desempenho nesses vários contextos. Em outras palavras, o que esses estudos sugerem é que há outros aspectos da inteligência que podem ser independentes do QI e que são importantes para o desempenho, mas que têm sido amplamente negados na avaliação de inteligência, da forma como a avaliação vem

sendo realizada.

A evidência que se apoia na suposição de que a inteligência prática tenha uma trajetória de desenvolvimento diferente da inteligência acadêmica sustenta-se na independência etiológica e não necessariamente completa das capacidades práticas e acadêmicas, mas é apenas um dos muitos avanços em pesquisa, revelando os mecanismos de desenvolvimento da inteligência prática (STERNBERG, 2003).

Embora não haja nenhuma teoria formal dos estágios do desenvolvimento da inteligência prática, alguns resultados sugerem que a diferença no desempenho em tarefas práticas e analíticas podem ser observadas. Freeman, Lewis e Doherty (1991, apud STERNBERG, 2000) mostraram que o desempenho de pré-escolares em tarefas de falsas crenças, tarefas envolvendo a formação de falsas crenças e a determinação e a superação de sua falsa natureza, tem melhor resultado se eles tiverem que representar respostas ao invés de dá-las verbalmente. Os pesquisadores sugeriram que a razão para essa discrepância é que a implementação inicial de uma teoria de intencionalidade é apenas prática. Em outras palavras, crianças pré-escolares são capazes de distinguir entre expectativas verdadeiras e falsas e causas verdadeiras e falsas, desde que o façam realizando ações práticas ao invés de explicar porque cada objeto em particular, deveriam ser escolhidos.

Assim, podemos perceber que pesquisas sobre a inteligência prática podem iluminar visões futuras das ações humanas, dentro de uma perspectiva que tenha como objetivo educar para a plenitude e principalmente para ser capaz de aplicar em sua realidade cotidiana os conhecimentos acadêmicos que adquiriu. Logo, podemos concluir que há uma abordagem dentro da teoria de Sternberg que tem em vista a harmonia entre o avanço científico e tecnológico, visando contribuir para a qualidade de vida humana e para o desenvolvimento sustentável, integrando a inteligência e o mundo interno do indivíduo, com os mecanismos mentais que fundamentam o comportamento inteligente.

Aplicando esses conceitos ao cotidiano escolar, Sternberg (2000) explica como mobilizar esses processos mentais em práticas educacionais. Ele propõe que a inteligência não seja mais observada de maneira convencional, mas que seja observada pelo equilíbrio de capacidades, definido por ele como Inteligência Plena. Em seus termos,

[...] inteligência plena é o conjunto integrado das capacidades necessárias para o indivíduo obter sucesso na vida, independentemente de como o defina, em seu contexto sociocultural. As pessoas são plenamente inteligentes quando reconhecem suas fraquezas e descobrem maneiras de corrigi-las ou de compensá-las. As pessoas plenamente inteligentes se adaptam, modificam e selecionam ambientes por meio do emprego equilibrado das capacidades analíticas, criativas e práticas. (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003b, p. 16).

Por essas considerações é possível compreender que a teoria de Sternberg (2000), de forma geral, busca estimular o desenvolvimento integral do indivíduo para além dos testes de QI e para muito além dos muros da escola; é necessário conhecer as diferenças entre os pensamentos e equilibrar as propostas pedagógicas escolares, de maneira que todos os tipos de pensamento sejam contemplados e compreendidos, a fim de que se possa tanto usufruir das capacidades que se verificam mais presentes, como de compensar possíveis fraquezas.

A educação para a inteligência plena de Sternberg (2000) pode parecer muito distante de nossa atual realidade. Contudo, se pensarmos em exemplos de nosso próprio país, conseguiremos lembrar de pessoas que sem muito conhecimento acadêmico desenvolveram outras habilidades que as fizeram conquistar sucesso profissional e financeiro. Mas, para aqueles que acreditam que isto não é sinônimo de felicidade tampouco de inteligência plena, podemos pensar em outros exemplos de pessoas conhecidas por nós, cujas principais características está uma capacidade infinita de amar e fazer o bem ao próximo sem ter frequentado os bancos escolares ou ter se submetido a testes de QI. Isso nos leva a observar que, mesmo que ainda estejamos buscando nomes e teorias, essas pessoas realmente desempenham capacidades para além do que possa ser aferido em testes de inteligência.

Nesse sentido, podemos concluir que sua teoria, elaborada sob o aspecto interacionista, Sternberg (2001) aborda questões práticas de resolução de problemas e relacionamento com o mundo, buscando promover muito mais a experiência pessoal, do que os aspectos acadêmicos, tendo em vista que o autor defende que o tipo de raciocínio ótimo para o desempenho escolar nem sempre é o mais útil no dia a dia, fora dos muros escolares (STERNBERG, 2001).

### 2.3 JOSEPH RENZULLI E O MODELO DOS TRÊS ANÉIS

Dentre os autores apresentados, Joseph Renzulli é o que atualmente mais se destaca em nosso país, pelo fato de elaborar uma teoria acerca do que considera habilidade acima da média, apresentando também mecanismos de identificação e desenvolvimento dessas habilidades. Assim, o foco de seu trabalho tem sido a aplicação de estratégias de educação superdotada para a melhoria da aprendizagem de todos os alunos inseridos no contexto escolar. Ele estabeleceu o programa *UConn Mentor Connection* para jovens estudantes talentosos e o programa *Confratute* de verão na *UConn* em 1978, que serviu a milhares de professores e administradores de todo o mundo como exemplo e desde então vem desenvolvendo novas pesquisas sobre este trabalho de valorização ao talento, como veremos à frente.

De acordo com Renzulli (1978), desenvolver a concepção de *gifted*<sup>10</sup> – traduzido para o português na época como superdotação – não foi uma escolha por mero capricho ou modismo. Segundo ele, ela veio ao encontro de uma postura filosófica que entende o ser humano como um ser integral, holístico, multifacetado e construído dialeticamente pelo acervo genético e ambiental de cada indivíduo.

Tanto na concepção como na especificação dos componentes e em toda sua obra, Renzulli (1978, 1986, 1988) demonstra claramente sua posição em relação ao conceito de inteligência múltipla e dinâmica. Para ele, assim como para outros autores já citados, os métodos tradicionais de avaliação da inteligência e do que poderia ser uma habilidade acima da média não podem considerar apenas as inteligências linguística, lógico-matemática e espacial.

Segundo o estudioso há uma forte intervenção de fatores de personalidade e ambientais nos comportamentos de superdotação, já que “a superdotação não existe no vazio” (RENZULLI, 1978, p. 3); nesse sentido, é preciso desenvolver práticas educacionais inclusivas que atendam não apenas os alunos superdotados, mas todos os alunos que, de forma geral, desejam desenvolver suas potencialidades.

No artigo em que sua teoria foi publicada pela primeira vez, Renzulli (1978) partia dos mesmos questionamentos e da mesma pergunta que Luria (1992, apud RENZULLI, 1978) já fazia por volta de 1930. Todavia, em uma análise mais aprofundada e basicamente mais fundamentada e correta, o autor também sentiu a

---

<sup>10</sup> Utilizaremos o termo superdotação como sinônimo de *gifted* para este autor, embora saibamos que atualmente a nomenclatura oficial da área no Brasil é altas habilidades ou superdotação.

necessidade de mensurar a superdotação por meio de testes e provas, o que considerou uma tarefa bastante complexa. Foi então que questionamentos como: que qualidades deveriam ser testadas nos diversos testes de superdotação, o que é precisamente a superdotação e o que o termo normalmente significa nortearam suas primeiras pesquisas.

Em *What makes giftedness? Examining a Definition*<sup>11</sup> (REZULLI, 1978), o autor analisa as definições anteriores de *gifted* ou *giftedness*, revisa os estudos sobre as características e propõe uma definição que hoje é, segundo Sánchez e Avilés (2000, p. 23), “uma das mais influentes na teoria da superdotação”. Para os autores, a definição que ele propunha era operacional, pois atendia a três critérios importantes: primeiramente, ela deriva das melhores pesquisas disponíveis sobre as características de indivíduos superdotados e talentosos. Em segundo lugar ela fornece uma orientação para a seleção e/ou desenvolvimento de instrumentos e procedimentos que podem ser utilizados para formular sistemas de identificação defensáveis. E por fim, a definição fornece orientação para a programação prática, que capitalizará sobre as características dos jovens superdotados, que tem o direito de serem atendidos como estudantes com necessidades especiais (SÁNCHEZ; AVILÉS, 2000).

Assim, podemos perceber que tanto a teoria desenvolvida por Renzulli como sua aplicação prática são marcos significativos na história desse pesquisador, considerando que milhares de escolas públicas e privadas do mundo todo, hoje, utilizam a concepção da superdotação dos Três Anéis, o Modelo de Identificação das Portas Giratórias incorporada à primeira, e o Modelo de Enriquecimento Curricular – procedimentos de identificação e programas de atendimento associados - que falaremos a frente.

Renzulli (1979) utilizou como campo de pesquisa programas de atendimento a estudantes com potencial acima da média em escolas públicas dos Estados Unidos e como referencial teórico as pesquisas sobre inteligência como as de Galton e Terman, bem como a definição oficial de superdotação então vigente nos Estados Unidos pelo Relatório Marland sobre criatividade e pessoas altamente criativas e altamente inteligentes. O autor percebeu que as definições e procedimentos utilizados para selecionar os alunos que iriam se beneficiar daqueles programas de

---

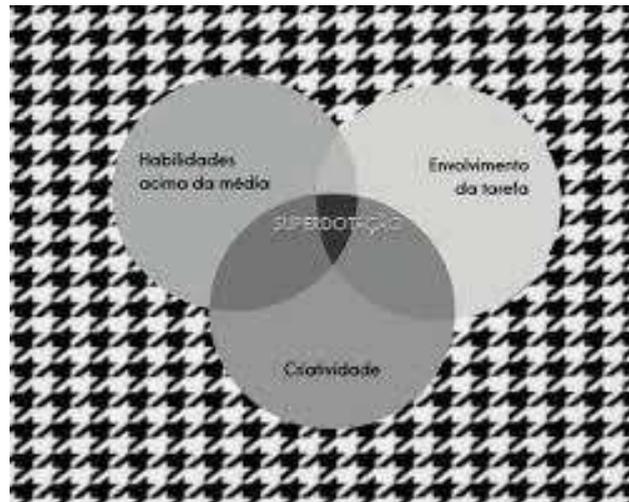
<sup>11</sup> “O que torna a superdotação? Examinando uma definição” (livre tradução nossa).

enriquecimento poderiam estar deixando de atender muitos dos estudantes que não se enquadravam nos critérios de seleção existentes na época; assim, deixavam de participar de atividades de enriquecimento, dentre outras modalidades de desenvolvimento de potencial, por não estar previamente selecionados para elas. De forma geral, algumas constatações que o levaram a criticar os métodos de seleção adotados na época e a formular uma nova teoria foram a limitação da elegibilidade para os programas exclusivamente ao desempenho acadêmico, deixando de lado outras áreas, como a música, as artes, o teatro e a liderança. Também foram considerados por ele a pouca correlação entre os escores dos testes e as notas escolares, por um lado, e o desempenho na vida real, por outro; ou seja, entre os indicadores de sucesso acadêmico e os de sucesso no mundo adulto. O autor ainda percebeu as relações entre elevado QI e elevada criatividade, ou entre capacidade acadêmica e desempenho produtivo-criativo, e a influência de fatores não-intelectuais, especialmente os relacionados ao comprometimento com a tarefa no rendimento produtivo-criativo (RENZULLI, 1979).

Renzulli (1979) também notou que a seleção dos candidatos aos programas de atendimento para superdotados estava voltada à seleção dos 5% de indivíduos com QI superiores nos testes padronizados, enquanto que, para ele, o grande número de pessoas mais produtivas não estaria nessa faixa. Pensando nesses fatores, que nem sempre privilegiavam as pessoas talentosas e criativas, o autor desenvolveu sua teoria sobre a concepção de identificação de estudantes com potencial acima da média, abrangendo áreas para além dos resultados acadêmicos ou dos encontrados em testes de QI (RENZULLI, 1979).

A concepção dos Três Anéis definia a superdotação como a “interação entre três grupamentos básicos de traços humanos, sendo esse grupamento composto por: capacidade geral acima da média, elevado nível de comprometimento com a tarefa e elevado nível de criatividade” (RENZULLI, 1979, p. 6). Essa definição vinha acompanhada de uma representação gráfica, na forma de Diagrama de Venn, em que os três grupamentos de traços eram representados por três círculos superpostos sobre um fundo xadrez, como mostra a FIGURA 1.

FIGURA 1 - DIAGRAMA DE VENN – TEORIA DE JOSEPH RENZULLI



Fonte: Renzulli (1979,1986).

Em um artigo inicialmente publicado no *South African Journal of Education*, em 1985, e posteriormente no livro *Conceptions of Giftedness*, de Sternberg e Davidson (1986), Renzulli apresenta uma revisão da Concepção da Superdotação dos Três Anéis, na qual o termo superdotação é substituído pela expressão comportamento de superdotação.

A mudança foi justificada pelo autor (RENZULLI, 1988), que percebera que havia uma sutil, mas muito importante, distinção entre “o superdotado” e “o potencialmente superdotado” e que as pesquisas comprovavam que “os comportamentos de superdotação são manifestações do desempenho humano que podem ser desenvolvidos em certas pessoas, em certos momentos e sob certas circunstâncias” (p. 20). Renzulli (1988) afirma que

[...] esta é, de fato, uma modificação da minha posição original, porém, não peço desculpas porque essa mudança deriva da pesquisa que temos realizado, assim como do trabalho de outras pessoas [...]. Esta pesquisa, além das contribuições de Sternberg, Gardner e Bloom fizeram que eu mudasse a ênfase do conceito tradicional de “ser superdotado” (ou não ser superdotado) para uma preocupação sobre o desenvolvimento de “comportamentos de superdotação” nesses jovens que têm o mais alto potencial para beneficiar-se do atendimento educacional especial. (RENZULLI, 1988, p. 21).

A definição apresentada pelo autor (RENZULLI, 1988) permanece vigente até o momento e inclusive serve como base para a definição que o Ministério de Educação (BRASIL, 1995) adotou nas diretrizes gerais para o atendimento educacional aos

alunos portadores de altas habilidades/superdotação<sup>12</sup> e talentos.

A habilidade acima da média permanece relativamente estável e não necessita ser excepcional; a criatividade se refere à flexibilidade e à originalidade do pensamento; e o comprometimento com a tarefa refere-se à persistência, dedicação, esforço e autoconfiança.

As crianças superdotadas e talentosas são, para Renzulli (1979, 1986), aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver esse conjunto de traços e que os aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano. As crianças que manifestam ou são capazes de desenvolver uma interação entre os três grupamentos exigem uma ampla variedade de oportunidades e serviços educacionais que deveriam ser oferecidos através dos currículos regulares de ensino (RENZULLI, 1979, 1986). Em outras palavras, a teoria formulada por Renzulli na década de 70 apresenta uma conceituação centrada mais na atuação que na potencialidade, sustentando um modelo que não se atém ao Quociente Intelectual, mas considera a confluência desses três fatores.

Para verificar essa atuação e identificar os estudantes que apresentam comportamento de superdotação o autor construiu um modelo de verificação, chamado à época de Modelo das Portas Giratórias. Segundo Virgolim, (2014),

O Modelo das Portas Giratórias (que se relaciona com as questões de como identificar e selecionar o aluno que apresenta altas habilidades) foi concebido para facilitar a seleção do grupo de alunos que fará parte do chamado "Pool de Talentos"; ou seja, se um aluno exhibe comportamentos de superdotação (habilidade superior em alguma área; envolvimento com a tarefa; e criatividade) em relação a uma área particular ou tópico de estudo, ele poderá, por algum tempo, desenvolver este interesse ou tópico com maior profundidade em uma sala de recursos. (VIRGOLIM, 2014, p. 587).

Para a autora esse modelo é dividido em seis passos que auxiliarão na identificação de estudantes comprometidos e talentosos e que, talvez, não fossem identificados apenas através de um teste formal de aferição de inteligência.

O primeiro passo é oportunizar a participação em programas de atendimento aos estudantes já indicados por meio de testes, considerando que a inclusão de alunos no *Pool de Talentos* deve ser garantida a qualquer aluno que obtiver um

---

<sup>12</sup> Nomenclatura utilizada na época. Atualmente, de acordo com a Lei 12.796/2013, o termo a ser utilizado a partir desta determinação é Altas Habilidades ou Superdotação (BRASIL, 2013).

resultado acima da média em testes de inteligência (VIRGOLIM, 2014).

O segundo passo considera a indicação dos professores, considerando sua proximidade com os alunos. Assim, os professores podem recomendar para o programa aqueles alunos que demonstram outras características que não aquelas tradicionalmente acessadas por testes de inteligência – por exemplo, criatividade, liderança, aptidão para esportes, para artes cênicas, visuais, dança e música (VIRGOLIM, 2014).

O terceiro é a opção por caminhos alternativos, considerando para a composição do *Pool de Talentos* indicações feitas pelos pais, colegas ou, no caso dos mais velhos, pelo próprio aluno (VIRGOLIM, 2014).

O quarto passo consiste em verificar indicações especiais tendo em vista que, dada a flexibilidade do modelo, este também permite a entrada de alunos que tenham se destacado em anos anteriores, mas que devido a problemas emocionais, pessoais, ou motivacionais possam estar, no momento, desenvolvendo um padrão de baixo rendimento escolar (VIRGOLIM, 2014).

O quinto é a possibilidade de indicação por meio da informação da ação. Em outras palavras, nesse tipo de nomeação para a participação no programa destaca-se o papel preponderante da motivação no processo de aprendizagem (VIRGOLIM, 2014).

O último passo do modelo torna-se o primeiro passo para o trabalho de desenvolvimento do talento. Trata-se da notificação e orientação aos pais. Após a identificação os pais são notificados e convidados a comparecerem à uma reunião com o coordenador da área de superdotação ou com o professor responsável. Eles são informados das sessões de orientação e dos procedimentos que serão realizados para promoção da habilidade do estudante (VIRGOLIM, 2014).

Assim, a partir de sua caracterização, Renzulli concluiu que a superdotação é relativa ao tempo, às pessoas e às circunstâncias; isto é, os comportamentos superdotados têm lugar em determinadas pessoas, não ocorrendo em todos. Dito de outro modo, a superdotação pode ocorrer em determinados momentos e em determinadas circunstâncias – ou seja, nem sempre se é superdotado em todo o tempo (VIRGOLIM, 2014).

Além disso, por considerar que esse modelo pode auxiliar e melhorar o desenvolvimento do potencial de todos os estudantes e não apenas daqueles considerados superdotados, o programa busca oferecer oportunidades de ensino

diferenciadas para todos os alunos e é fundamentado no pressuposto de que “uma filosofia de educação democrática e coerente para todos os alunos legitima a diferenciação para todos os alunos” (RENZULLI, 1997, p. 17).

Nesse sentido também é importante apontar o conceito de inclusão que está implícito na concepção de Renzulli (1997). Em suas palavras,

[...] acredito que a verdadeira igualdade somente pode ser alcançada quando reconhecermos as diferenças individuais dos alunos que atendemos e quando reconhecermos que os alunos com elevado rendimento têm o mesmo direito que os alunos com dificuldades de aprendizagem de serem incluídos na educação. (RENZULLI, 1997, p. 23).

Assim podemos afirmar que, em seus mais de quarenta anos como pesquisador, Renzulli (1997) deu origem a projetos que visam a compreensão, a identificação e o enriquecimento de estudantes que apresentam comportamento de superdotação e que podem ser identificados e desenvolvidos dentro do espaço escolar. Ressalta-se que o Modelo dos Três Anéis não apenas privilegia os aspectos intelectuais e o raciocínio lógico-matemático dos indivíduos, mas valoriza a criatividade e o envolvimento com a tarefa, aspectos tradicionalmente relegados à segundo plano na escola.

Essa teoria é composta por grupos básicos de traços humanos, as já citadas capacidade acima da média, compromisso com a tarefa e criatividade (RENZULLI; REIS, 1997). Os indivíduos capazes de desenvolver essas características e aplicá-las a qualquer área potencialmente valiosa da realização humana também são considerados superdotados, necessitando de oportunidades educativas e serviços extras que tenham como objetivo o desenvolvimento de suas potencialidades específicas.

No entanto, atender a um público com necessidades tão específicas por meio do Modelo dos Três Anéis proposto por Renzulli (1997) nem sempre foi uma tarefa fácil. De acordo com o autor,

[...] para ser exato, fui consciente que o Modelo Triádico de Superdotação e Modelo dos Três Anéis desafiarão a ortodoxia tradicional que dominou o campo até então, mas nunca pensei que os diretores estatais de programas para atendimento de pessoas com altas habilidades/superdotação me proibiriam de falar com escolas nos seus estados, ou que os editores de jornais no campo rejeitariam os meus artigos porque, como uma pessoa exprimi, "desacordo filosoficamente com suas ideias". É interessante observar que o meu artigo sobre a concepção abordada pelo Modelo dos Três Anéis, que foi apontado, pela Indexação da Revista Ciências Sociais como a publicação mais largamente citada no campo, só encontrou a aceitação em um jornal fora do campo da educação das altas habilidades/superdotação. (RENZULLI, 1997, p. 78, livre tradução nossa).

Virgolim (2007), importante especialista brasileira na teoria proposta por Renzulli, enfatiza alguns pontos importantes desse modelo. Nas palavras da autora,

[...] nenhum conjunto de traços é mais importante que o outro e nem todos necessitam estar presentes ao mesmo tempo, ou na mesma quantidade, em um indivíduo ou situação, para a manifestação de comportamentos de superdotação. Eles ocorrem em dinâmica interação e é por isso que os comportamentos de superdotação ocorrem em certas pessoas (não em todas as pessoas), em certos momentos (não em todos os momentos) e sob certas circunstâncias (não em todas as circunstâncias). (VIRGOLIM, 2007, p.164).

Ainda segundo Virgolim (2007), os comportamentos de superdotação são em parte influenciados por fatores de personalidade (como autoestima, auto eficácia, coragem, força do ego, energia etc.), por fatores ambientais (nível socioeconômico, personalidade e nível educacional dos pais, estimulação dos interesses infantis, fatores de sorte etc.) e também por fatores genéticos. No entanto, a criatividade e o envolvimento com a tarefa podem ser modificados e influenciados positivamente por experiências educacionais bem planejadas. Daí a importância de, além de identificar esses estudantes, promover ações que venham ao encontro de suas necessidades e potencialidades, visando estimular e desenvolver seus mais variados potenciais.

Ainda para Virgolim (2007), a criatividade e o envolvimento com a tarefa são traços variáveis; ou seja, não são permanentes e podem estar presentes em maior ou menor grau, dependendo da tarefa. Logo, mesmo que uma pessoa tenha frequentemente muitas ideias criativas e demonstre bastante energia e envolvimento na maioria das situações, é natural que haja altos e baixos em sua produção criadora. No entanto, nota-se também que quase sempre um traço estimula o outro. Dito de outro modo, ao ter uma ideia criativa, a pessoa sente-se encorajada e é reforçada por si mesma e/ou pelos outros a colocar sua ideia em ação e seu envolvimento com a tarefa começa a emergir. Da mesma forma, um grande envolvimento para se resolver

uma situação problema pode ativar o processo de resolução de forma criativa (VIRGOLIM, 2007).

As características que podem ser manifestadas de acordo com esse agrupamento incluem: criatividade, fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento, que podem acarretar na abertura às novas experiências e ideias, aguçando a curiosidade e a vontade de correr riscos seguros e criativos, aumentando também a sensibilidade às características estéticas (REZULLI, 1997). Estas, por sua vez, referem-se às áreas gerais de desempenho seja na matemática, filosofia, religião, ciências da vida, artes visuais, ciências sociais, linguagem, ciências físicas, direito, música, artes performáticas e às áreas específicas de desempenho como fotografia, literatura ou uma grande habilidade cinestésica, não havendo superioridade entre uma aptidão e outra.

Sintetizando a teoria de identificação da superdotação do autor, Renzulli (2004) difere dois tipos de superdotação: a escolar e a produtivo-criativa. Sobre a primeira, o autor revela que esta é o tipo mais facilmente identificável nas escolas de educação básica e universidades, uma vez que “é o tipo mais facilmente mensurado pelos testes padronizados de capacidade e, desta forma, o tipo mais convenientemente utilizado para selecionar alunos para os programas especiais” (p. 82). Desse modo, as competências que os jovens apresentam nos testes de capacidade cognitiva são as mais valorizadas nas situações escolares e têm uma estreita relação com a capacidade de obter notas altas na escola, pois as capacidades analíticas são mais avaliadas neste espaço do que as capacidades criativas ou práticas.

Em relação à superdotação produtivo-criativa, principal foco do seu trabalho nos últimos anos, Renzulli (2004) preconiza que

[...] ela descreve aqueles aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um impacto sobre uma ou mais plateias-alvo (*target audiences*). As situações de aprendizagem concebidas para promover a superdotação produtivo criativa enfatizam o uso e a aplicação do conhecimento e dos processos de pensamento de forma integrada, indutiva e orientada para um problema real. O papel do aluno passa do de aprendiz de lições pré-determinadas e consumidor de conhecimento para um outro papel, no qual ele ou ela utiliza o *modus operandi* do investigador em primeira mão (*first-hand inquirer*). (REZULLI, 2004, p. 83).

É importante enfatizar que os estudos de Renzulli (2004), principalmente sobre a superdotação produtivo-criativa com jovens e adultos que não haviam sido identificados ou atendidos em programas especiais mediante testes de capacidade cognitiva, fizeram com que o autor chegasse a algumas conclusões. Uma delas faz referência à natureza temporal e situacional da superdotação produtivo-criativa e a dois componentes fundamentais da sua concepção de superdotação fundamentada em sua Teoria dos Três Anéis: a criatividade e o comprometimento com a tarefa. Assim, a fim de oferecer às crianças com comportamento de superdotação maior aparato, objetivando o mais alto nível de desenvolvimento que possam alcançar em suas mais diferentes áreas, Renzulli (1986) apresenta seu modelo triádico de enriquecimento, que é composto por atividades do Tipo I, Tipo II e Tipo III.

As atividades exploratórias do Tipo I são experiências e atividades introdutórias destinadas a colocar o aluno em contato com uma grande variedade de áreas de conhecimento e que geralmente não são contempladas pelo currículo escolar. Para grupos de alunos que demonstraram interesse pela área ambiental, por exemplo, atividades como visitas aos parques da cidade e demais áreas ambientais em que os estudantes possam ter contato direto com a natureza são muito indicadas. De forma geral, as atividades do Tipo I devem ser atraentes e abordar assuntos pouco explorados na escola, como também fazer uso de diferentes metodologias para envolver o aluno na tarefa. Dentre as sugestões incluem-se palestras, filmes, visitas a instituições, museus e oficinas variadas (RENZULLI, 2004).

Já as atividades baseadas no Tipo II são relacionadas ao desenvolvimento de técnicas, métodos e habilidades mais específicas para conduzir as pesquisas de interesse do aluno (RENZULLI, 2004). Nas atividades do Tipo II os alunos podem aprender a fazer pesquisa, a utilizar fontes de referência de nível avançado, bem como adquirir conhecimentos sobre metodologias investigativas e desenvolvimento do raciocínio científico. Em outras palavras, quando despertada a curiosidade do estudante nas atividades do Tipo I, chega a hora de pesquisar a respeito e adquirir mais informações e conhecimentos específicos sobre a área e/ou assunto de interesse.

As divulgações dos resultados obtidos nessas atividades proporcionam um momento importante que pode ser feito por meio de exposição oral, escrita ou ilustrativa com desenhos, fotos, imagens artísticas variadas, gráficos, maquetes, teatro, livros, montagens em materiais diversos como argila, massa de modelar,

sucata ou outros materiais reutilizáveis. Em um exemplo de como esta teoria pode ser colocada em prática, Virgolim (2006) destaca:

[...] um estudante que se interessou por fósseis, após uma atividade do Tipo I, pode se engajar em leituras mais avançadas e aprofundadas sobre paleontologia: compilar, planejar e executar atividades como um cientista dessa área e aprender mais sobre os métodos de pesquisa característicos desse campo de conhecimento. (VIRGOLIM, 2006. p. 116).

Em outras palavras podemos afirmar que, nas atividades do Tipo II, as crianças são instigadas a descobrir “como fazer” a partir de metodologias específicas para o assunto abordado, como treinamentos para aprender técnicas de desenho, produção de texto ou manuseio de recursos audiovisuais, sempre explorando a criatividade da criança.

As atividades do Tipo III visam investir na pesquisa de problemas reais para a produção de um novo conhecimento, serviço ou desempenho. A aprendizagem e o desenvolvimento de cada atividade do tipo III são personalizadas e geralmente, aplicadas individualmente ou em pequenos grupos (RENZULLI, 2004). Elas correspondem às atividades que procuram respostas a problemas reais, com grupos de pesquisa e desenvolvimento de produtos finais. Segundo Alencar e Fleith (2001), essas atividades conduzem a um estudo mais aprofundado em alguma área específica, pautado nos interesses Tipo I ou nas tarefas desenvolvidas Tipo II. Existe, portanto, a possibilidade de passar do Tipo I para o Tipo III diretamente. Ainda de acordo com as autoras, “as atividades do Tipo I despertam o interesse dos alunos em desenvolver habilidades para execução da tarefa Tipo II ou conduzir um estudo aprofundado em alguma área específica Tipo III” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 134).

Portanto, o Enriquecimento do Tipo III envolve atividades investigativas aplicadas a propósitos que levem à elaboração de produtos reais, como a criação de um jogo, a produção de um livro, uma escultura, uma maquete, uma propaganda ou um jornal. Em outras palavras, as atividades de enriquecimento possibilitam aos alunos a vivência de

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

Em suma, a proposta de enriquecimento curricular de Renzulli (2000) dividida nas três modalidades apresentadas tem por objetivo atender as necessidades de todos os estudantes, tendo como prioridade o desenvolvimento de suas habilidades e de suas áreas de interesse. As atividades oferecidas fazem parte de um conjunto de práticas que visam

[...] desenvolver o talento potencial dos alunos de forma sistemática; oferecer um currículo diferenciado, no qual os interesses, estilos de aprendizagem e habilidades sejam prioritariamente considerados; estimular um desempenho acadêmico de excelência por meio de atividades enriquecedoras significativas; promover o crescimento auto orientado, contínuo e reflexivo por meio de atividades que estimulem a liderança e o pensamento criativo. (FLEITH; ALENCAR, 2007, p. 57).

Assim, a proposta dos três níveis de enriquecimento vem ao encontro da necessidade de desenvolver e aprofundar as demandas de conhecimento individuais de cada estudante, respeitando o foco e o nível de interesse de cada um deles.

Entretanto, nem sempre as estratégias de enriquecimento têm resultados satisfatórios dentro dos ambientes escolares. Pérez (2003) indica, como responsáveis pelos “fantasmas” que circundam o tema superdotação dentro das escolas, mitos sobre o desenvolvimento do potencial desses estudantes e o desconhecimento das suas características. A autora sinaliza que a falta de informações sobre o que é e como desenvolver esta capacidade acima da média para o talento e a criação de algo dentro do ambiente escolar acaba sendo uma barreira para o desenvolvimento desses talentos (PÉREZ, 2003). A autora destaca as perguntas que as pessoas formulam, quando se deparam pela primeira vez com a temática. Elas gravitam sobre as características físicas e/ou psicológicas, em uma clara alusão à naturalização dessas características; no caso dos gestores das escolas, sempre afirmam a inexistência de superdotados entre seus alunos, justamente por desconhecerem a literatura e o que tem sido realizado nessa área, para o atendimento ao estudante superdotado (PÉREZ, 2003).

Uma terceira causa relacionada à disseminação de mitos é a confusão conceitual entre os termos superdotado, gênio ou prodígio, o que dificulta ainda mais a identificação desses sujeitos. Existe ainda a errônea ideia de que todas as crianças superdotadas são necessariamente precoces e a confusão que ocorre entre superdotação e hiperatividade, também são, para a autora, empecilhos para uma boa

identificação e conseqüentemente, o desenvolvimento das potencialidades destes estudantes, que acabam sem o atendimento adequado. Isso resulta em diagnósticos equivocados e até na possibilidade de pessoas serem medicadas como se fossem hiperativas, enquanto na verdade precisavam de estímulo e de um espaço adequado para desenvolverem seus talentos e suas potencialidades (PÉREZ, 2003).

A quarta causa apontada pela autora é “a atitude de rejeição e prevenção” (PÉREZ, 2004, p. 53). O preconceito ao que é diferente, novo e desconhecido tem provocado o aparecimento dos inúmeros mitos e crenças que cercam as pessoas com comportamento de altas habilidades ou superdotação – o que nos parece um argumento bastante ultrapassado, se considerarmos que as primeiras pesquisas de Renzulli, por exemplo, datam da década de 1970. Mas, voltando à questão dos mitos que podem dificultar a identificação e o desenvolvimento dos estudantes superdotados, queremos destacar aqueles que dizem respeito ao desempenho, os quais são uma das principais causas do não reconhecimento dessas pessoas no ambiente escolar, além de servirem como pretexto para os quadros de fracasso.

Um dos mitos frequentes é o de que a pessoa com altas habilidades ou superdotação se destaca em todas as áreas de desenvolvimento humano, considerada como uma superdotação global. O que se espera é que essa pessoa apresente um desempenho acima da média, uniforme em todos os aspectos; quando demonstra algum traço de imaturidade ou falta de atenção e adaptação, é descartada a possibilidade de alta habilidade por ser imatura e não saber lidar com seus sentimentos. Para Pérez (2004), esse fato relaciona-se ao assincronismo entre o seu desenvolvimento superior e o desenvolvimento emocional, quadro bastante frequente nas pessoas superdotadas.

Outra crença bastante discutível é a de que a pessoa com altas habilidades ou superdotação tenha que tirar sempre notas altas; se isso não ocorre, a possibilidade de superdotação é descartada, haja vista que não se admite que uma pessoa com essas características possa apresentar dificuldades de aprendizagem ou possa ter baixo rendimento acadêmico. Esse é absolutamente um equívoco, considerando que pessoas com talento para música e poesia, por exemplo, nem sempre terão a mesma habilidade para aprender química e geografia.

Nesse sentido, podemos notar a importância da criação de um instrumento de identificação que preencha estas lacunas, ao mesmo tempo em que identifique potencialidades distintas. Em outras palavras, segundo Renzulli (2004),

[...] a identificação substituiu o porquê pelo quem e como, ao indicar as finalidades deste processo. A literatura sobre superdotados e talentosos indicava que havia duas finalidades geralmente aceitas para oferecer Educação Especial para os jovens de elevado potencial. A primeira finalidade é fornecer aos jovens oportunidades para um maior crescimento cognitivo e auto realização, através do desenvolvimento ou uma combinação delas, nas quais o potencial superior pode estar presente. A segunda finalidade é aumentar a reserva social de pessoas que ajudarão a solucionar os problemas da sociedade contemporânea, tornando-se produtores de conhecimento e arte e não apenas consumidores das informações existentes. (RENZULLI, 2004, p. 81).

Muitas das iniciativas que Renzulli (2004) menciona, incluindo aquelas que são estimuladas por alguns países, ainda passam por observações baseadas em um mito corrente citado por Winner (1998), segundo o qual “a noção sociológica do conceito de superdotado tem, por vezes, conduzido à conclusão de que este fenômeno é apenas uma ideia concebida pela sociedade para justificar o elitismo”(p. 22); ou seja, atende somente a um determinado grupo em ações específicas para estímulo, desconsiderando as necessidades específicas que apresentam estes educandos. Ainda nesse sentido, Pérez (2004) alerta para as diferenciações entre uma pessoa superdotada e uma pessoa meramente estimulada, salientando que os termos utilizados por Renzulli equivalem ao de Altas habilidades ou superdotação, adotado oficialmente no Brasil.

No intuito de criar um instrumento que pudesse identificar essas diferenças e avaliar quem são os estudantes com comportamento de superdotado, Renzulli (2004) construiu um modelo de identificação inserido na Teoria dos Três Anéis. Esse modelo é composto por uma série de questionários que envolvem perguntas relacionadas aos três anéis e devem ser respondidas pelos estudantes, quando de escolaridade acima da Educação Infantil, pelos professores regentes e de atividades desportivas e artísticas e pelos pais. Quando adultos, são respondidos ainda por um amigo ou alguém próximo que conheça bem o comportamento do avaliado. O modelo também é composto por fichas de identificação e de nomeação, respondidas por professores e por colegas de sala, que podem fazer a nomeação de um colega. Há ainda um instrumento que pode ser preenchido pelos professores para a nomeação de estudantes que se destacam em determinadas áreas, ou a nomeação especial de alguém que possua um talento ou habilidade diferenciada. É importante lembrar que, antes da aplicação de qualquer tipo de instrumento ou teste nos estudantes menores de idade, é necessária a notificação e autorização dos pais ou responsáveis.

O modelo apresenta abertura para a utilização de testes de criatividade,

buscando alunos que podem passar despercebidos por não apresentarem resultados típicos do aluno considerado pelo senso comum como superdotado, conforme já mencionado. De acordo com Renzulli (2004), nesse modelo,

[...] um pool de talentos de aproximadamente 10-15% abaixo dos 5% superiores também são candidatos às oportunidades suplementares de enriquecimento. Esses alunos bem acima da média são identificados mediante uma variedade de múltiplos critérios, inclusive testes de rendimento, nomeação pelo professor, avaliação do potencial para a criatividade e o comprometimento com a tarefa, desempenho extraordinário em uma área particular de interesse, assim como caminhos alternativos, como a auto nomeação, a nomeação pelos pais, etc. Os testes de alto rendimento e/ou testes de QI automaticamente incluem um aluno no pool de talentos, permitindo que aqueles alunos que apresentam baixa rendimento em seu trabalho escolar acadêmico sejam incluídos. (REZZULLI, 2004, p. 9).

O modelo também apresenta a possibilidade de inclusão de novos alunos no grupo de talentos no decorrer do ano letivo, quando, na última etapa, os professores são convidados a indicar alunos de fora do grupo que tenham apresentado interesse incomum pela matéria ou conteúdo específico estudado pelo grupo de talentos. Assim, o modelo proposto por Renzulli (2004) permite identificar os interesses dos estudantes de forma geral e não apenas daqueles que se interessam e demonstram um bom desempenho acadêmico.

Mas o trabalho não acaba com a identificação desses estudantes; ao contrário, é a partir da investigação através dos inventários preenchidos que serão analisadas as potencialidades dos estudantes e planejadas as atividades oferecidas para desenvolver este potencial. Desse modo,

[...] uma vez que os alunos são identificados para o pool de talentos, são elegíveis para vários tipos de atendimento. Primeiro, os interesses e as avaliações dos estilos de aprendizagem são usados com os alunos do pool de talentos, no desenvolvimento de um Portfólio Total do Talento para cada aluno. Métodos informais e formais são usados para identificar e avaliar os interesses dos alunos e para incentivar eles a desenvolver mais e procurar esses interesses de várias formas. As preferências de estilos de aprendizagem incluem: projetos, estudo independente, jogos didáticos, simulações, ensino por pares, educação com ajuda do computador, palestras, exercícios e recitação e discussão. Segundo a compactação curricular e outras formas de diferenciação e modificação curricular são oferecidas a todos os alunos elegíveis quando o currículo regular é ajustado. Essa eliminação ou enxugamento do currículo permite que os alunos acima da média evitem a repetição do trabalho previamente dominado e garante o domínio enquanto encontram tempo para atividades desafiadoras mais apropriadas. (REZZULLI, REIS, 1997, p. 82).

Logo, o modelo proposto não tem em vista privilegiar alguns poucos

escolhidos, mas desenvolver o talento e as habilidades de todos os estudantes que demonstrarem interesse, criatividade e comprometimento com as tarefas, visando o fomento de seus potenciais, para que a escola se torne novamente interessante, como um local de aprimoramento de talentos e não apenas de repasse de conteúdo.

Nesse sentido, podemos concluir que os modelos propostos por Renzulli (2004) em sua tentativa de identificar, promover e desenvolver talentos e habilidades parecem ter se expandido para todos os estudantes do sistema escolar. Esta é, sem dúvida, uma nova contribuição para o debate sobre os potenciais cognitivos, embora ainda seja pouco aplicada e estudada nas escolas. Todavia, é provável que esta abordagem de identificação aponte muito mais crianças do que normalmente seriam identificadas através de testes tradicionais, uma vez que considera uma ampla gama de habilidades e não somente aquelas competências tradicionalmente avaliadas pelos testes de inteligência.

Resta saber se, em nosso país, atualmente fundamentado em suas teorias, estamos realmente desenvolvendo as habilidades de nossos estudantes com a mesma precisão com a qual os identificamos. Embora seja de extrema importância a identificação, o trabalho direto com esses estudantes ainda precisa de muito estudo metodológico para realmente desenvolver esses talentos, fomentando-os, mais do que com incentivos, com trabalhos práticos que sejam fundamentados em teorias consistentes concisas e que tenham objetivos específicos a cada nova atividade ou oficina de enriquecimento curricular realizada.

### 3 HISTÓRICO DAS ALTAS HABILIDADES E O PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA

Tendo apresentado os principais teóricos que atualmente norteiam as discussões e os modelos de atendimento ao estudante superdotado em nosso país, passaremos agora para a apresentação da história da identificação e do atendimento às pessoas que demonstravam algum tipo de potencial acadêmico ou grande habilidade específica.

Faremos esta retrospectiva tendo em vista que, desde o início do século, quando algumas pessoas começaram a se destacar por suas habilidades acima da média da população, houve vários avanços internacionais relacionados à compreensão da pessoa com altas habilidades (CORREIA, 1997).

No Brasil, este trabalho não pode deixar de estar vinculado aos primeiros passos da educação especial de forma geral e de suas primeiras iniciativas. Assim, o trabalho pioneiro de Helena Antipoff ainda no início do século passado, cujos estudos trazidos ao Brasil constituíram um legado, ilustra a primeira parte deste capítulo, que tem por objetivo apresentar a legislação que norteia a identificação e o atendimento aos estudantes superdotados, bem como sua trajetória ao longo dos séculos (MAZZOTTA, 2005).

Nesse sentido, não poderíamos deixar de citar a lei de 1971 (BRASIL, 1971), que afirma pela primeira vez que os estudantes com altas habilidades/superdotação<sup>13</sup> fazem parte do público alvo da educação especial, bem como a criação e implementação dos NAAHS, em 2005, que firmou um novo marco na área com a criação de espaços destinados especificamente ao trabalho com estudantes superdotados, com o objetivo de trabalhar com três grandes frentes: o estudante, os professores e as famílias.

Podemos notar que ainda há muito o que ser analisado e realizado a respeito da real inclusão dos estudantes superdotados em nosso país, tendo em vista que ainda é muito pequeno o número de identificados e atendidos, se comparado à média da OMS (Organização Mundial da Saúde) que prevê que 3 a 5% da população pode ser considerada superdotada, e que nem sempre estas pessoas são reconhecidas mesmo dentro do ambiente familiar, que deveria ser a primeira instituição a acolher e incentivar o desenvolvimento das habilidades do superdotado (SABATELLA, 2008).

---

<sup>13</sup> Utilizaremos os termos Altas Habilidades/Superdotação e Altas Habilidades ou Superdotação de acordo com a legislação vigente nos anos em que os termos serão citados.

Considerando que nossa pesquisa ocorre dentro do estado do Paraná, faremos também um levantamento de dados com o objetivo de verificar como a legislação de nosso estado vem progredindo e quais são as Instruções que, neste momento, norteiam o trabalho de identificação e atendimento dos estudantes superdotados paranaenses.

Assim, neste capítulo veremos alguns avanços nacionais em relação ao entendimento do conceito e da legislação que assegura direitos às pessoas superdotadas. Também iremos identificar as estratégias realizadas atualmente no estado do Paraná para assegurar a identificação, a avaliação e o atendimento especializado a esses estudantes.

Finalmente, com o intuito de unir esforços a este trabalho, apresentaremos a família e a escola como instituições imprescindíveis ao reconhecimento do potencial, bem como ao fomento e desenvolvimento do superdotado. Consideramos relevante ressaltar a importância do papel da família e da escola tendo em vista que muitas vezes depende dessas instituições o desenvolvimento das habilidades dos superdotados.

### 3.1 PRIMEIRAS INICIATIVAS NO ENTENDIMENTO DO QUE POSSA SER UMA PESSOA SUPERDOTADA

Antes de iniciar a discussão acerca dos direitos dos estudantes superdotados em nosso país e mais tarde sobre como este atendimento acontece especificamente no estado do Paraná, consideramos importante analisar como a pessoa com capacidades acima da média esperada para sua idade, ou com habilidades específicas, vem sendo caracterizada ao longo da história. Essa não é uma discussão nova, pois há muitos séculos a presença de alguém com capacidades que se destacam dos demais vem inquietando e gerando dúvidas na sociedade. Por outro lado, o processo de identificação e atendimento a essas pessoas, bem como a visão que a sociedade tem desses indivíduos, vem sofrendo alterações significativas.

De acordo com Pérez (2004), a observação da pessoa com Altas Habilidades possivelmente iniciou-se no século IV a.C. em Esparta. Os meninos que nesse contexto apresentavam habilidades militares acima da média eram incentivados a desenvolver habilidades de artes, luta e liderança.

Na Grécia antiga, os estudantes que demonstravam um potencial acima da

média recebiam um tratamento especial com formação complementar e um olhar diferenciado de seus tutores ou professores. Platão, por exemplo, considerava como “criança de ouro” aquela que apresentasse indicativos de inteligência superior e defendia a ideia de que fossem treinadas para beneficiar o Estado (ALENCAR; FLEITH, 2001). Em uma breve pesquisa desse histórico em outros países, constatamos que os chineses também selecionavam as crianças que se destacavam para serem atendidas na Corte de maneira especial (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Ainda a esse respeito, Gama (2007) ressalta que na China do século VII, na Dinastia Tang, os chineses conseguiam reconhecer os superdotados a partir de quatro princípios: i) aceitavam o conceito de superdotação como talento múltiplo e valorizavam as habilidades de liderança, imaginação, leitura e escrita, memória, raciocínio e percepção; ii) reconheciam que algumas crianças aparentemente precoces, ao crescerem, se tornavam adultos normais, e que outras, que não apresentavam sinais precoces na infância, cresciam e se tornavam adultos normais, e que outras, que não apresentavam sinais precoces na infância, cresciam e se tornavam notáveis, e outras, realmente precoces, apresentavam habilidades e talentos por toda a vida; iii) reconheciam que, mesmo as crianças mais talentosas na infância, sem a educação apropriada às suas habilidades, não eram desenvolvidas; e iv) identificavam a importância de que todos os jovens, independentemente da classe à qual pertenciam, deveriam receber uma educação de qualidade, mas enfatizavam que cada um(a) deveria receber a educação que melhor conviesse às suas habilidades (GAMA, 2007).

Entretanto, nem sempre o potencial cognitivo foi visto com bons olhos; entre os séculos XV e XVI, as pessoas habilidosas que pensavam e questionavam as relações existentes foram consideradas perigosas para a sociedade. Assim foram discriminadas, perseguidas e até mesmo exterminadas (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Já no período do Renascimento, a pessoa com rendimento acima do comum ou com habilidades acima da média dos demais era considerada como possuidora de doença nervosa ou desequilíbrio mental (GOULART, 2011, p.131).

De acordo com pesquisas realizadas por Alencar e Fleith (2001), Virgolim (2014), Delou e Bueno (2001), foi possível verificar os seguintes dados históricos acerca de como o potencial foi estudado e entendido nos em diferentes países ao longo da história: na Inglaterra, em 1869, o estatístico francês Francis Galton publica *Hereditary genius*, obra na qual defende a ideia da transmissão hereditária das

habilidades mentais. Essa obra introduziu a estatística às ciências sociais em 1880; em 1882, o estatístico Galton fez a primeira tentativa de mensurar a inteligência ao criar um teste padronizado para classificar uma pessoa.

Considerado pioneiro da psicometria e da aplicação de métodos estatísticos para o estudo da diversidade humana e para o estudo da herança das peculiaridades humanas, o primo de Charles Darwin<sup>14</sup> acreditava que a inteligência era amplamente um produto da hereditariedade (razão pela qual ele não queria utilizar o termo “genes”, apesar de ter desenvolvido diversas teorias pré-mendelianas de herança particular). Na época, ele admitiu a hipótese de que deveria existir uma correlação entre inteligência e outras peculiaridades observáveis, tais como reflexos, contração do músculo e tamanho da cabeça (GALTON, 1869 apud ROAZZI; SOUZA, 2002). Assim, convencido de que a inteligência era herdada geneticamente, ele comparou pessoas com base em seus julgamentos e realizações e continuou seus estudos avaliando as diferenças de resultados em tempo de reação e no domínio e especificidade dos sentidos, como a capacidade de distinguir diferenças no peso de objetos, volume de sons e brilho da luz, por exemplo (SABATELLA, 2008). Para dar prosseguimento a suas pesquisas ele estabeleceu o primeiro centro de teste mental do mundo ainda em 1882 e publicou *Investigações sobre a faculdade humana e seu desenvolvimento* em 1883, em que descreveu suas teorias. Mas, após reunir dados em uma diversidade de variáveis físicas, ele foi incapaz de demonstrar qualquer correlação e abandonou essa pesquisa (GALTON, 1869 apud ROAZZI; SOUZA, 2002).

Apesar de seus esforços, não há um consenso sobre a autoria do termo QI, pois um dos colaboradores das pesquisas de Galton foi Wilhelm Stern, um psicólogo alemão, nascido em 1871 e falecido em 1938, fundador com Galton da psicologia diferencial (GALTON, 1869 apud ROAZZI; SOUZA, 2002). Ele criou, na Universidade de Hamburgo, um laboratório de psicologia onde desenvolveu várias pesquisas recorrendo ao método experimental. Assim, para alguns autores, é Stern quem cria o termo Quociente de Inteligência (QI) para designar a razão entre a idade mental e a idade cronológica; isto é, uma equação resultante da idade mental aferida no teste, dividida pela idade cronológica (GALTON, 1869 apud ROAZZI; SOUZA, 2002). Mais tarde, em 1916, com o objetivo de eliminar o valor decimal dessa divisão, o psicólogo Lewis Madison Terman propôs que o resultado fosse multiplicado por 100,

---

<sup>14</sup> Francis Galton era primo de Charles Darwin, importante naturalista que desenvolveu a teoria da evolução das espécies.

arredondando então esse número para as medidas que temos hoje (SABATELLA, 2008). Como exemplo, uma criança que apresenta um nível mental de 9 anos com idade cronológica de 10 teria um QI equivalente a 0,9. Multiplicado por 100, temos o QI = 90.

Independentemente de para quem se deve os créditos, a elaboração de uma sigla – QI – como fator que pode numericamente diferenciar a inteligência foi um grande marco na era dos testes psicométricos utilizados durante anos – e, por que não dizer, usado por alguns, até hoje - para aferir e classificar o nível de inteligência de uma pessoa (GALTON, 1869 apud ROAZZI; SOUZA, 2002). Voltando à nossa retrospectiva histórica sobre quem eram os sujeitos considerados com inteligência acima da média ao longo na história, nos Estados Unidos, em 1916 o mesmo Lewis M. Terman teve interesse pelo estudo das inteligências superiores que já vinham sendo desenvolvidos na França pelo psicólogo francês Alfred Binet, em parceria com o colega Théodore Simon. Estes, por sua vez, foram os primeiros a elaborar e padronizar testes para a aferição técnica da inteligência.

O teste tinha o intuito de avaliar crianças com atraso mental e verificar o nível de inteligência destas crianças francesas em idade escolar, a partir da medição de habilidades como compreensão, razão e julgamento. Seus testes serviram de base para a construção da escala conhecida mundialmente como o Stanford-Binet. Pouco tempo depois, Lewis M. Terman propôs a Escala Stanford-Binet na Universidade de Stanford. No ano de 1921, ele pesquisou crianças que apresentavam QI igual ou superior a 140 e concluiu que o QI continua a elevar-se ao longo da vida e que não teriam problemas de ordem afetivo-emocional, trazendo novas informações sobre a o desenvolvimento da inteligência (GALTON, 1869 apud ROAZZI; SOUZA, 2002).

Enquanto isso, na Rússia, Vygotsky iniciava seu intenso trabalho na construção de pesquisas que valorizavam o ambiente para o desenvolvimento humano e destacavam a aprendizagem como o processo que eleva o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (VYGOTSKY, 1989). Este autor não trata especificamente de números de QI nem de divisões e seleções entre estudantes que são mais ou menos inteligentes se comparados à sua idade. Entretanto, trouxe informações muito importantes acerca do desenvolvimento infantil e de como ele deve ser assistido por profissionais que entendam seu desenvolvimento e que estimulem o aprendizado através de práticas exploratórias que desenvolvam sua inteligência (VYGOTSKY, 1989).

De forma bastante resumida, podemos afirmar que o autor compreende o homem como um ser que se forma em contato com a sociedade. Em suas palavras, “na ausência do outro, o homem não se constrói homem” (VYGOTSKY, 1989, p. 115). Assim, podemos perceber que ele rejeitava as teorias inatistas, para as quais o ser humano já carrega ao nascer as características que desenvolverá ao longo da sua vida, e também as teorias empiristas e comportamentais, que veem o ser humano como um produto dos estímulos externos. Para o pesquisador russo, a formação da inteligência e dos conhecimentos se dá em uma relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor. Dito de outro modo, o ser humano modifica o ambiente e o ambiente o modifica ao mesmo tempo. Assim, o que nos parece ser o foco de sua teoria é a interação que cada pessoa estabelece com determinado ambiente, ou seja, a experiência pessoalmente significativa (VYGOTSKY, 1989).

Em 1936, na Suíça, Jean Piaget apresenta o conceito de construtivismo e com ele o processo interacionista que afirma que o funcionamento mental depende da interação dinâmica da pessoa com o ambiente e não somente da influência genética, privilegiando o processo de desenvolvimento humano como um todo, e não apenas como um produto final. O autor divide o desenvolvimento da inteligência em quatro estádios diferentes de desenvolvimento, sendo o primeiro o sensório motor, seguido pelo pré-operacional, operatório concreto e operatório formal. Ele descreve quais são os processos biológicos que ocorrem em cada um destes estádios, quando o indivíduo permanece em contato com um ambiente de estímulos, em que ocorrem os processos de assimilação, a acomodação e equilíbrio de um novo conhecimento (PIAGET, 1976). Para ele, esses processos se efetuam através de um mecanismo autorregulatório que consiste no processo de equilíbrio progressiva do organismo com o meio. Isso nos leva a afirmar que Piaget (1976) compreende a inteligência como uma adaptação das formas biológicas aos estímulos do meio, ou seja, ela é um caso particular da adaptação biológica, provocada pelas necessidades que o ambiente externo impõe ao sujeito. Em suas palavras,

[...] de certa forma, e no início da evolução mental, a adaptação intelectual é, pois, mais restrita do que a adaptação biológica, mas quando esta se prolonga, aquela a supera infinitamente: se do ponto de vista biológico, a inteligência é um caso particular da atividade orgânica, e se as coisas que percebemos ou conhecemos são uma parte restrita do meio ao qual o organismo tende a adaptar-se, dá-se em seguida uma inversão destas relações. (PIAGET, 1982, p. 52).

Piaget (1982) afirma que o desenvolvimento intelectual age do mesmo modo que o desenvolvimento biológico, pois, para ele, a atividade intelectual não pode ser separada do funcionamento total do organismo, uma vez que as estruturas orgânicas mudam pela necessidade de adaptação às situações novas.

Assim, desde o nascimento o ser humano procura adaptar-se às novas situações, e a adaptação é a essência do funcionamento intelectual, bem como a essência do funcionamento biológico (PIAGET, 1982). Esse funcionamento acontece através de uma organização, onde o organismo discrimina entre a miríade de estímulos e sensações com as quais é bombardeado e as organiza em forma de estruturas, assimilando-as e acomodando-as. A assimilação e a acomodação são as categorias explicativas da evolução da inteligência. Nas palavras de Stoltz (2011),

[...] a adaptação é um processo dinâmico e contínuo, na qual a estrutura do organismo interage com o meio externo para se reconstituir e criar uma nova significação para o sujeito. O que é adaptado é, depois, organizado em sistemas coerentes na mente deste. Assim, podemos entender que a construção de nossa inteligência e do real não acontece de forma isolada e fragmentada, ela representa sempre a interação do que é assimilado em um sistema. (STOLTZ, 2011, p.18).

Nesse ínterim, nos Estados Unidos, em 1940 a Professora Leta Stetter Hollingworth, da Universidade de Colúmbia, conclui que a escola deve assumir a responsabilidade de educar crianças com inteligência superior com um currículo diferenciado de acordo com a especificidade de cada pessoa (MAZZOTTA, 1990).

Na década de 1970, ainda nos Estados Unidos, Joseph S. Renzulli, autor já citado anteriormente, inicia investigações específicas sobre os estudantes superdotados de seu país e promove as primeiras iniciativas de identificação, atendimento e enriquecimento curricular voltadas para esse público (RENZULLI, 1979).

O legado de Renzulli (1979) é ainda hoje um dos mais respeitados ao longo da história das altas habilidades, por suas teorias e por seu incansável trabalho em ajudar a identificar e proporcionar atendimento adequado para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes não apenas nos Estados Unidos, mas em todos os outros países que se fundamentam em sua teoria - como o Brasil, por exemplo.

Na Coreia, a educação dos estudantes superdotados tornou-se prioridade para o governo a partir da década de 70 mas, apenas em 1985, criou-se no país a primeira Escola Superior de Ciências para os Superdotados. Atualmente, o

atendimento nesse país é composto de três tipos diferentes de oferta: escolas especiais no Ensino Médio; programas de enriquecimento curricular para alunos da educação fundamental e média; e competições de matemática e ciências com o objetivo de encorajar a inteligência e a criatividade (GAMA, 2006).

Na América Latina, os primeiros registros oficiais de discussão entre países sobre os estudantes superdotados surgem apenas em 2006, na cidade de Mar Del Plata, na Argentina, em que ocorreu o VI Congresso Ibero-Americano de Superdotação, Talento e Criatividade, com a participação de 16 países (GAMA, 2006).

No Brasil, as primeiras iniciativas ocorreram em 1929, com Helena Antipoff que aceitou o convite que lhe foi feito pelo professor Francisco Campos, que dirigia a Secretaria do Interior de Minas Gerais, departamento responsável pela educação naquele estado. Todavia, é importante lembrar que sua vinda para o Brasil não estava relacionada diretamente com os estudantes superdotados, mas ao objetivo de fundar uma Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico onde pudesse aplicar seus conhecimentos adquiridos em sua formação em Ciências e em Psicologia, na França e em Genebra, em que pôde trabalhar com o também já citado Jean Piaget (MAZZOTTA, 1990).

Sobre as contribuições de Helena Antipoff, há registros de que ela utilizava o termo “supranormais” em contraposição aos “infra normais” ou “deficientes”, que constam nos Estatutos da Sociedade Pestalozzi. Contudo, somente em 1945 no Rio de Janeiro é que ocorre o primeiro atendimento a alunos superdotados, caracterizado pelo atendimento do que podemos chamar de enriquecimento curricular (MAZZOTTA, 1990).

Na sequência, abordaremos especificamente as iniciativas de atendimento no Brasil.

### 3.2 HISTÓRICO DAS ALTAS HABILIDADES NO BRASIL

O histórico da educação especial no Brasil, de forma geral, tem início no período final do século XIX, com a criação inspirada na experiência europeia do Instituto dos Meninos Cegos em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, sob a direção do mestre francês Edouard Huet (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2005). Para esses historiadores, a criação das instituições pioneiras foram atos inusitados que marcaram a história da educação de

nosso país; em meio a tantas turbulências, considerando-se o contexto da época, tal fato destinou um novo olhar sobre aqueles que depois seriam considerados estudantes público-alvo da educação especial. Teixeira (1968) comenta:

Nada me parece mais significativo desse longo período de omissão e estagnação, com medidas medíocres e lampejos de paternalismo, do que a criação do colégio Pedro II e dos institutos de cegos e surdos-mudos, como as principais instituições educativas da capital do país em 60 anos de reinado. (TEIXEIRA, 1968, p. 71).

Mais tarde, em 1874, foi criado na Bahia o Hospital Juliano Moreira, dando início à assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual; em 1887, foi criada no Rio de Janeiro a Escola México para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais (JANNUZZI, 1992; MAZZOTTA, 2005).

No entanto, nesse início de trabalho o objetivo não era a promoção e o desenvolvimento do indivíduo em sua especificidade com vistas educacionais, mas os aspectos clínicos em duas vertentes, denominadas como médico- pedagógica e psicopedagógica, caracterizadas como se segue:

[...] vertente médico-pedagógica: mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares (...). Vertente psicopedagógica: que não depende do médico, mas enfatiza os princípios psicológicos. (JANNUZZI, 1992, p. 59).

Depois desse importante passo, houve um intervalo sem grandes avanços. A pesquisa realizada por Brandão e Mori (2007) relata que em 1929 houve o primeiro registro das primeiras validações de testes de inteligência americanos. Esses testes, cujos objetivos explicamos no tópico anterior, ocorreram na cidade de Recife e no antigo Distrito Federal.

Em 1931, Leoni Kaseff lançou o livro *Educação dos supernormais*. Em 1932, Estevão Pinto editou as obras *O dever do estado relativamente à assistência aos mais capazes* e *O problema da educação do bem-dotado*. Em 1939, foram introduzidas no Brasil as então padronizadas Escalas *Weschler* de Inteligência, atualmente conhecidas como Teste WISC, que atualmente se encontra em sua quarta edição brasileira traduzida, revisada e reestruturada (JANNUZZI, 1992).

Quase na mesma época, o atendimento junto ao público-alvo da Educação Especial, em específico aos estudantes com altas habilidades ou superdotação no Brasil, teve início com o convite do Governo de Minas Gerais à já citada professora

Helena Antipoff, para ministrar aulas de Psicologia Experimental na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, em Belo Horizonte (MAZZOTTA, 2005). Antipoff havia estudado psicologia na França, na Universidade de Sorbonne. No Brasil, criou o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais. Seu trabalho inicial foi uma proposta de organização da educação primária na rede comum de ensino, baseado na composição de classes homogêneas. Ela também foi responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais e, em 1932, criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que a partir de 1945 iria se expandir para todo o país (BRANDÃO; MORI, 2007).

Nesse período, Antipoff implantou ideias inovadoras e foi precursora desse trabalho no país, desenvolvendo projetos e estudos que fomentaram programas de pesquisa na área da Educação em relação a esse tema. Sob esse formato constituiu-se sua principal contribuição à educação dos “excepcionais”, termo adotado na época para designar as pessoas com deficiência, mas também as que apresentavam inteligência acima da média (DELOU, 2007). No ano em que Antipoff fundou a Sociedade Pestalozzi em Belo Horizonte, houve um marco com a identificação de oito crianças “supernormais”, que modificou a característica da instituição e também deu visibilidade ao atendimento de crianças consideradas superdotadas.

Sua preocupação com alunos que apresentavam características acima da média para sua idade no meio rural e em classes menos favorecidas tornou-se um referencial no trabalho com esse segmento, em particular por ir contra o movimento que considerava que havia predominância desses indivíduos apenas nas classes média e alta (BRANDÃO; MORI, 2007).

Os alunos que demonstravam potencial acima da média frequentavam os colégios da zona sul, que participavam de projetos para estudar literatura, teatro e música nos períodos de férias. Antipoff organizava, em uma chácara longe do centro da cidade, oficinas de interesse, em que esses estudantes podiam se inscrever e participar de acordo com seus interesses. Apesar de todas essas iniciativas, foi somente em 1961 que a legislação brasileira realizou um marco importante no que diz respeito aos direitos dos estudantes com necessidades especiais de ensino, através do registro federal 4024/61- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961), cujos Artigos 88 e 89 são dedicados à educação dos excepcionais. Contudo, foi apenas em 1967 que o Ministério da Educação e Cultura criou a primeira comissão titulada para estabelecer normas para identificar e atender alunos superdotados

(MAZZOTTA, 1990). Nesse contexto, em razão do extenso trabalho desenvolvido, Antipoff tornou-se referência fundamental para a área no Brasil (DELOU, 2007), pois foi a partir de sua influência que o MEC editou a portaria e criou uma comissão que indicou um rol de critérios para que houvesse a identificação e, conseqüentemente, atendimento a esse público (NOVAES, 1979).

No ano de 1971 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 5692/71 (BRASIL, 1971), que estabeleceu as diretrizes e reformou o Ensino de 1º e 2º graus. Em seu art. 9º ela aborda pela primeira vez o termo “superdotado”, determinando que alunos identificados como tal recebessem tratamento especial (MAZZOTTA, 2005). Após a promulgação dessa lei, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) lançou o Projeto Prioritário nº 35, que implantou uma política voltada para alunos superdotados. Foi nesse período que, no Brasil a área foi contemplada pela primeira vez em documentos oficiais através da LDB 5.692/71 (BRASIL, 1971), tornando obrigatório o atendimento desse alunado. Com essa regulamentação, outras legislações e políticas foram implementadas com os objetivos de assegurar a possibilidade de aceleração escolar mediante a comprovação do aprendizado e de definir quem são os estudantes superdotados, dentro de critérios e normas mais claras de identificação e acompanhamento a este público.

Ainda em 1971 ocorreu o Primeiro Seminário sobre Superdotados no Brasil, sediado em Brasília. Nesse evento foram discutidas propostas como “o diagnóstico precoce do superdotado, a organização de um sistema de educação voltado para este atendimento, a preparação de pessoas especializadas para atender adequadamente as necessidades deste grupo e a adoção de um conceito operativo de superdotado” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p.169).

Em seguida, no ano de 1972, o Brasil foi influenciado pelo Relatório Marland, proposto pelo Departamento de Saúde e Bem Estar dos Estados Unidos, em que a superdotação foi considerada por uma perspectiva multidimensional em decorrência, por exemplo, da Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, que propôs uma nova compreensão do indivíduo em que várias áreas foram contempladas, dentre elas: a capacidade intelectual, o talento especial para artes visuais, a capacidade de liderança, as artes dramáticas e a música, bem como a capacidade psicomotora (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Em 1973, o Ministério da Educação e Cultura criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com objetivo de fornecer assistência técnica e

financeira para os deficientes e também aos superdotados (ALENCAR; FLEITH, 2001).

No que diz respeito às terminologias específicas, desde que o conceito foi criado evidencia-se uma ausência de concordância entre os especialistas da área pois, enquanto alguns defendem a supressão do termo “superdotado”, por considerá-lo demasiadamente tendencioso e elitista, outros fazem uso do termo de forma equivalente ao talento (GUENTHER, 2000).

Segundo Guenther (2000), essa falta de concordância na terminologia teve início na tradução do inglês americano dos termos *giftedness* e *gifted*, cujo significado literal é “dotação” e “dotado”, sendo acrescentado o prefixo “super”. Entretanto, o termo “superdotação” não foi muito bem aceito nos meios educacionais e, para suavizar esse efeito, adicionou-se a expressão inglesa *High Ability*, que, em português, significa “capacidade elevada”. Guenther (2000) critica também a tradução dessa última expressão para “Altas Habilidades” no plural, uma vez que a tradução correta de *ability* é capacidade, e a passagem do termo para o plural não se justifica e faz perder a essência do conceito.

Para Gagné (2009), a dotação caracteriza-se por capacidades naturais notáveis, denominadas de aptidões, em pelo menos um domínio de capacidade, o que coloca o indivíduo entre os 10% mais elevados no grupo de pares etários. O talento volta-se para o desempenho notável de habilidades ordenadamente desenvolvidas, em pelo menos um campo de atividade humana, com o indivíduo tendo no mínimo 10% de desempenho mais alto quando comparado a grupos de pares etários que são - ou já foram - ativos em determinado período (GAGNÉ, 2009).

Em termos conceituais e históricos, Landau (2002) caracteriza o superdotado como

[...] uma criança como qualquer outra, mas há algo que a distingue: o talento. Todo talento deve ser estimulado, regado como se fosse uma planta. Entretanto, existe uma teoria antiquada, segundo a qual a criança superdotada encontra um caminho para desenvolver seus potenciais sob quaisquer circunstâncias. (LANDAU, 2002, p. 27).

É importante destacar que o termo superdotação não sofreu alterações por um período de vinte anos em nosso país. Embora ainda existam autores que utilizam em suas obras os termos “altas habilidades”, “superdotação”, “talentos”, “bem-dotados”, dentre outros apresentados, ao longo dos anos ocorreram algumas

controvérsias na área; em decorrência desses fatores, as terminologias ainda são adotadas de modos divergentes, inclusive por documentos oficiais como o que descreveremos a seguir. A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) apresentou, em 1994, por meio do MEC, uma primeira definição de aluno com altas habilidades/superdotação, cuja caracterização voltou-se para um

[...] notável desempenho e elevadas potencialidades 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, p. 7).

Em nossa pesquisa optamos por utilizar os termos de acordo com o período ao qual estamos nos referindo. Assim, a partir do ano de 1971, com a LDB 5.692/71 (BRASIL, 1971), no Brasil era utilizado o termo superdotação ou, referindo-se ao estudante, superdotado. Após 1994, com a nova definição do MEC por meio da Política Nacional de Educação Especial, a nomenclatura passou a ser altas habilidades/superdotação (BRASIL, 1994). Também nessa época era utilizado o termo “portador” referindo-se aos estudantes como portadores de Altas habilidades. Essa nomenclatura foi utilizada até 2015, quando a Lei 13.234/2015 (BRASIL, 2015) substituiu a barra “/” pela conjunção “ou”, alterando a terminologia para “Altas habilidades ou superdotação” e excluindo o termo “portador”; ou seja, ao abordar a pessoa, refere-se ao estudante superdotado ou a pessoa com Altas habilidades.

Voltando à nossa retrospectiva, em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que passou a dar apoio ao programa de atendimento aos superdotados do país (MAZZOTTA, 1990).

Já em 1976, na cidade de Brasília, foi implantado o primeiro Programa de Atendimento ao Superdotado por meio da Fundação Educacional do Distrito Federal, mais um marco importante para assegurar o direito dos estudantes superdotados (NOVAES, 1979). Dois anos mais tarde, em 1978 foi criada a Associação Brasileira dos Superdotados (ABSD) pelo Mestrado em Educação Especial do Superdotado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), congregando profissionais interessados nesta área; entretanto, por falta de apoio, a instituição foi fechada em 2001 (DELOU, 2007).

No ano de 1988 ocorreu o III Congresso Ibero-americano sobre superdotação em Brasília. Este também é o ano de nossa Constituição Federal, em que é

apresentado o direito à educação de forma geral, mas que especificamente em seu artigo 205, afirma: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1988, p. 38).

A despeito da determinação legal, somente em 1993 surgiu o primeiro centro especializado em superdotação em nosso país, o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET). O Centro foi idealizado pela educadora Dra. Zenita Guenther em Lavras-MG, com o objetivo de construir um ambiente de complementação e suplementação educacional de apoio a estudantes dotados de talento matriculados em diferentes escolas e níveis de ensino nos sistemas público e privado (BRANCO et al., 2017).

A doutora Guenther foi educada na tradição humanista de Helena Antipoff, com quem estudou e trabalhou por vários anos na Fazenda do Rosário, também em Minas Gerais. Após o doutorado atuou como docente na Universidade Federal de Minas Gerais, de onde se aposentou para seguir outros interesses profissionais relacionados ao desenvolvimento do talento e da capacidade humana, trabalhando ativamente nessa área no Brasil, Estados Unidos e Portugal. Atualmente, além de Diretora Técnica da Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento (ASPAT), supervisora do CEDET e consultora de várias entidades educacionais, Guenther continua atuante no movimento da Educação Inclusiva em todo o Brasil (DELOU, 2007).

Em 1994 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994). A legislação orientou o processo de integração instrucional que condicionou o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19).

No ano seguinte, 1995, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura lançou uma série de Diretrizes, em que também foi definido o conceito de altas habilidades/superdotação. Esse documento também fazia indicações sobre as normas gerais de atendimento (BRANCO et al., 2017).

O ano de 1996 foi marcado pela criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996), cujo Capítulo V apresenta o caráter inclusivo da educação de alunos com altas habilidades/superdotação.

Posteriormente, em 2001, a Resolução CNE/CEB nº2 (BRASIL, 2001) instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Em seu artigo 5º, inciso III, a resolução define os educandos com altas habilidades/superdotação como aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem, levando-os a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, p. 2).

Em 2002 o Ministério da Educação e Cultura publicou e distribuiu o documento *Adaptações curriculares em ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com Altas Habilidades/Superdotação* (BRASIL, 2002) e dirigiu a prática docente ao contexto escolar.

No ano seguinte, em 2003, foi fundado o Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), na cidade de Brasília. De acordo com informações do *site* oficial<sup>15</sup>, o Conselho é uma organização não governamental sem fins lucrativos, integrada por pessoas físicas e jurídicas de todos os estados brasileiros, interessados em contribuir com a defesa dos direitos das Pessoas com altas habilidades/superdotação.

Ainda segundo informações do referido portal, o Conselho é regido pelos seguintes objetivos:

- I - Sensibilizar a comunidade para o reconhecimento das situações e questões relativas às pessoas com altas habilidades/ superdotação;
- II - Colaborar com as entidades públicas e privadas incumbidas de formular e promover políticas públicas para as pessoas com altas habilidades/ superdotação;
- III - Congregar pessoas físicas e jurídicas, interessadas na área das altas habilidades/ superdotação, a fim de estabelecer intercâmbio de conhecimentos e experiências, coordenando seus esforços, estudos e ações;
- IV - Incentivar o intercâmbio e a cooperação entre profissionais e entidades públicas e privadas, nacionais e internacionais, que se ocupem das questões relativas às pessoas com altas habilidades/superdotação;
- V - Promover congressos, seminários, simpósios, encontros, conferências, palestras, cursos e outras atividades similares concernentes à finalidade do CONBRASD;

---

<sup>15</sup> Disponível em: <[http://conbrasd.org/wp/?page\\_id=4180](http://conbrasd.org/wp/?page_id=4180)>. Acesso em: 16/09/2019.

- VI - Estimular a realização de estudos e pesquisas sobre temas referentes às altas habilidades/superdotação;
- VII - Incentivar a formação e o aperfeiçoamento de recursos humanos destinados à educação, pesquisa, identificação e atendimento de pessoas com altas habilidades/ superdotação e seus familiares;
- VIII - Fomentar a criação de uma Central de Dados e Informações sobre altas habilidades/superdotação, bem como a sua divulgação;
- IX - Criar, manter e veicular publicações relacionadas a temas de interesse do ConBraSD;
- X - Solicitar, receber e aplicar quaisquer contribuições, doações, legados, subvenções e recursos financeiros provenientes de pessoas físicas e de entidades públicas ou privadas, nacionais ou internacionais, para a realização das finalidades do ConBraSD; e
- XI - Desenvolver outras atividades referentes à consecução da finalidade do ConBraSD.

No âmbito do governo federal, um grande marco para a identificação e o atendimento aos estudantes superdotados foi a instituição, em 2005, dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados brasileiros, com a missão de atuar em três eixos: aluno, professor e família. De acordo com as Políticas para implementação dos NAAH/S, este programa se justificou em 2005, pelo fato de que os dados do Censo Escolar referentes ao ano em questão, divulgados pelo Ministério da Educação, revelavam a existência de 56.733.865 alunos matriculados nas modalidades do ensino básico. Desses, 640.317 mil eram alunos com necessidades educacionais especiais. Mas, do total da educação especial (100%), apenas 1.928 (menos de 0,3%) eram alunos identificados como superdotados (DELOU, 2007). No ano de 2005 já existia um movimento crescente em relação à identificação e ao atendimento às necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação. Mas se forem levados em conta o potencial de superdotação de uma população de estudantes que, de acordo com Renzulli, pode se aproximar de 15 a 20% (RENZULLI, 1986) e o número de alunos matriculados na educação básica (56.478.988 de alunos matriculados na educação básica em 2005), verifica-se que apenas 0,003% desta população foi identificada na época na categoria altas habilidades/superdotação.

Logo, os dados sugeriam que o atendimento da demanda potencial desses alunos estava muito aquém do desejável e apontavam para a necessidade de melhor identificação e atendimento às necessidades desses alunos, além de também chamar a atenção para a necessidade de qualificação profissional para que os professores passassem a ter um olhar diferenciado para esse público. Foi esta situação que justificou em 2005 a implantação em nosso país de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, com o objetivo de atender a essa demanda. No Paraná, a cidade de Londrina foi contemplada com um desses núcleos implantados em 2006, sendo a representante do estado no cenário nacional.

O programa de atendimento adotado pelo NAAH/S é baseado no Modelo de Enriquecimento do renomado norte-americano e pesquisador da área, Joseph Renzulli, já descrito anteriormente, e está de acordo com as sugestões do material produzido por pesquisadores brasileiros a pedido do MEC (VIRGOLIM, 2007; FLEITH; ALENCAR, 2007) como forma de orientar sua implantação.

No ano de 2008 foi publicado o documento *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2008). O documento assegurou a inclusão de pessoas com necessidades especiais no processo educacional desenvolvido pelas escolas regulares. Esta é uma ação social em nível internacional, com objetivo de torná-las participantes da vida social, econômica e política, assegurando o respeito aos seus direitos no âmbito social pelo poder público (MAZZOTTA, 2005). Nas políticas educacionais inclusivas para o educando que apresenta altas habilidades/superdotação, portanto, está assegurado o atendimento de suas necessidades educacionais, por meio documentos com fundamentos legais que garantem uma educação de qualidade (MAZZOTTA, 2005).

O documento determina ainda que os sistemas de ensino assegurem aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições

adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular (BRASIL, 2008, p. 44-45).

Ressalta-se a participação da comunidade escolar – professores, diretores, equipe pedagógica e familiares - na elaboração do Projeto Político Pedagógico, verificando e solicitando que esteja explícito neste documento a garantia do atendimento aos estudantes superdotados, bem como contemplada a sala de recursos, a fim de garantir a inclusão com identificação e atendimento a esses estudantes (BRASIL, 2008).

Com esse intuito, a organização do ensino estabelecida no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola é primordial para que a criança receba incentivo para a realização de investigações científicas e produção criativa, que poderão ser desenvolvidas na sala do ensino regular ou ainda na sala de recursos para atendimento educacional especializado, desde que esta modalidade esteja assegurada no PPP da escola (BRANCO et al., 2017). Assim, para a inclusão desse atendimento no Projeto é importante que pais e professores estejam cientes dos documentos oficiais já citados, que garantem os direitos da pessoa superdotada, e que lhe asseguram a identificação, a avaliação e o AEE, em contra turno do ensino regular, visando a elevação do seu potencial.

Outra conquista importante nessa trajetória ocorreu no ano de 2010, com o Marco Político-Legal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010b), que ratificava como público alvo da Educação Especial “Pessoas com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (p. 9). Este é mais um documento da Educação Especial que se dedica a examinar e atender as Necessidades Educativas Especiais<sup>16</sup> (NEEs) dos alunos que são contemplados por essa modalidade. No entanto, o trabalho com as necessidades específicas dos alunos superdotados ainda tem evidenciado algumas fragilidades do sistema educacional quanto a cumprir com o objetivo de ser, de fato, um programa que identifica e enriquece o currículo dos estudantes.

---

<sup>16</sup> Nomenclatura da época.

Desde então, a alteração mais recente foi a já citada Lei 13.234/15 (BRASIL, 2015), que determina a identificação, o cadastramento e o atendimento dos alunos com altas habilidades ou superdotação<sup>17</sup> na educação básica e no Ensino Superior. O texto altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), e tem o objetivo de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desses estudantes (BRASIL, 2015).

As mudanças incluem a possibilidade de classificação do aluno em qualquer série ou etapa desses níveis de ensino por promoção, transferência ou, independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola e a exclusão, dos regimentos escolares, de normativos que tratem de formas de progressão parcial, deixando o assunto exclusivamente a cargo dos sistemas de ensino (BRASIL, 2015). Também prevê a extensão da possibilidade de organização de classes ou turmas com alunos de séries distintas, com mesmo nível de domínio de conhecimento da disciplina, para todos os componentes curriculares. Ainda está prevista a extensão da possibilidade de aceleração de estudos mediante verificação de rendimento escolar também para alunos com adiantamento escolar ou com altas habilidades, bem como a possibilidade de aceleração de estudos em uma ou mais disciplinas escolares por avanço escolar, compactação curricular ou verificação de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Assim, a Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015 (BRASIL, 2015) altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) , para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação, proporcionando mais oportunidades de aproveitamento das potencialidades específicas de cada estudante superdotado. A lei passa então a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 9 IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação;

[...]

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (BRASIL, 2015, s/p).

---

<sup>17</sup> Atualização do termo de altas habilidades/superdotação para altas habilidades ou superdotação.

A nova legislação (BRASIL, 2015) obriga Estados, Distrito Federal e municípios a estabelecerem "diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação" (s/p). Na prática a identificação, tanto na rede pública quanto na privada, passa a ocorrer quando um professor ou os pais desconfiam do comportamento do estudante, solicitam uma avaliação psicoeducacional; verificada sua condição, ele passa a receber os atendimentos e a fazer parte de um cadastro específico (BRASIL, 2015). Em outras palavras, os avanços na legislação ocorrem na tentativa de efetivar o atendimento aos estudantes que fazem parte desta demanda, solicitando a criação de um cadastro nacional para identificação destes estudantes e análise do número de identificados e atendidos. Como resposta a esses esforços, no segundo semestre DE 2015 o MEC fez um levantamento sobre esses alunos, que estavam na rede de educação básica e superior. O censo escolar de 2016 registrou 15.995 estudantes com altas habilidades em todo o país na educação básica - a maioria (15,7 mil) em classes comuns, ante 244 em exclusivas. Nessa época o país registrava 48,8 milhões de estudantes (BRASIL, 2017).

Podemos perceber pelos dados revelados pelo Censo que, mesmo quando identifica os estudantes superdotados, o país tem um grave problema de infraestrutura para atendê-los. Faltam professores preparados e há estrutura inadequada quanto ao tamanho, ventilação e iluminação, além da impossibilidade de atendimento e de oferta de cursos de capacitação no turno noturno, tendo em vista que as salas de recursos atendem apenas nos turnos matutino e vespertino.

Atualmente a legislação que determina o conceito de altas habilidades ou superdotação e estabelece novas definições deste público é o Decreto 10.502/20 (BRASIL, 2020b). Essa normativa institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida e apresenta a definição de público alvo da educação especial como sendo educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A condição de superdotado é definida como: educandos com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares (BRASIL, 2020b).

Dentre os itens apresentados, no Art. 3º acerca dos princípios da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da

Vida, o IV item apresentado demonstra grande comprometimento com os estudantes superdotados quando prevê “desenvolvimento pleno das potencialidades do educando” (BRASIL, 2020b).

O Art. 4º trata dos objetivos desta nova legislação e afirma, em seu IV item, “assegurar aos educandos da educação especial acessibilidade a sistemas de apoio adequados, consideradas as suas singularidades e especificidades” (BRASIL, 2020b). Esse pode ser considerado um passo importante na educação do superdotado, levando em conta que além de sua potencialidade, também devem ser respeitadas suas fragilidades.

Diante do exposto, podemos notar que estamos avançando no que diz respeito à aquisição de direitos dos superdotados, considerado suas características e especificidades de atendimento. No entanto, ainda precisamos identificar e melhor atender as expectativas desse público, promovendo condições de atendimento e desenvolvimento de seu potencial - cenário do qual esperamos estar mais próximos uma vez que o capítulo V, que trata dos serviços e dos recursos da educação especial prevê, em seu quinto item, a criação de centros de atividades de altas habilidades e superdotação em território nacional (BRASIL, 2020).

No Paraná, além de um NAAH/S localizado na cidade de Londrina, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná respalda e orienta o funcionamento de Salas de Recursos para esta modalidade de atendimento através do atendimento educacional especializado para enriquecimento curricular destes estudantes, conforme se observa na INSTRUÇÃO N° 010/2011-SUED/SEED (PARANÁ, 2001):

A Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I para Altas Habilidades/Superdotação é um espaço organizado com materiais didático-pedagógicos, equipamentos e profissional(is) especializado(s) onde é ofertado o atendimento educacional especializado que visa atender as necessidades educacionais dos alunos público-alvo da Educação Especial na Rede Pública de ensino (PARANÁ, 2001, p. 1).

Abordaremos especificamente os avanços desse estado sob orientação da Secretaria Estadual de Educação – SEED/PR no tópico seguinte.

Em relação ao modo como essa demanda é atualmente atendida na esfera municipal em Curitiba, destinada aos estudantes de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, a lei assegura o direito ao atendimento de estudantes superdotados em três escolas municipais, que, de acordo com o site da prefeitura, atende por meio

das Salas de Recursos de AH/SD com enriquecimento em cursos, atividades exploratórias e de aprofundamento desse público.

De acordo com o site da Prefeitura de Curitiba<sup>18</sup>, o serviço é ofertado no turno contrário à escolarização e inclui o acompanhamento aos educandos com orientação às equipes das unidades educacionais e às famílias, por meio de uma proposta de trabalho que objetiva a valorização do potencial e das habilidades dos educandos, respeitando as características de aprendizagem e as necessidades sócio emocionais. A Rede Municipal de Curitiba conta atualmente com 142 estudantes em acompanhamento, sendo que 82 deles recebem atendimento em cinco Salas de Recursos dos seguintes Centros Municipais de Atendimento Especializado (CMAEs): Maria Cândida Fankin Abrão, no bairro Pinheirinho; CMAE Maria do Carmo Pacheco, no bairro São Francisco; e CMAE Maria Julieta Alves Malty, no bairro Portão.

Analisando o atendimento a esses estudantes, Marques (2016) desenvolveu um estudo com o objetivo de caracterizar os programas de atendimento em Altas habilidades ou Superdotação no Brasil; de acordo com o mapeamento realizado, encontrou 66 programas que poderiam participar de modo geral de sua pesquisa. Entretanto, 50 deles responderam ao convite e apenas 11 participaram efetivamente do estudo. O estudo revelou que os programas que efetuam triagem e diagnóstico de maneira sistêmica, atendendo a alunos, familiares e professores, fornecendo formação e divulgando o tema, conseguem alcançar resultados mais eficazes. Também mostrou que, apesar de haver a lei que institui a implantação dos Núcleos (BRASIL, 2005), a quantidade dos mesmos é insuficiente, já que existe um em cada estado do país e alguns não funcionam como deveriam. Assim, para o pesquisador, os alunos com altas habilidades ou superdotação podem ser considerados os mais negligenciados dentre o público-alvo da Educação Especial (MARQUES, 2016).

Sobre como esta demanda de estudantes é atendida sob supervisão e orientação do Estado do Paraná a nível estadual, apresentaremos um retrospecto na sequência, tendo em vista que este foi o *locus* de nossa pesquisa.

### 3.3 ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO PARANÁ

A história do atendimento especializado ao estudante superdotado no Paraná

---

<sup>18</sup> Disponível em: <<https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/sala-de-recursos-altas-habilidadessuperdotacao/3797>>. Acesso em: 16/09/2019.

tem início em 2001, com um trabalho de identificação no Instituto de Educação do Paraná Erasmo Pillotto. No entanto, a primeira sala foi implementada apenas em 2004 em Curitiba em um espaço desse colégio, que sediou a primeira Sala de Recursos Multifuncional para o trabalho com estudantes superdotados de nosso Estado.

Atualmente, o atendimento especializado é regido por meio da Secretaria de Estado de Educação e do Departamento de Educação Especial e Inclusão, responsável por desenvolver ações inerentes às políticas públicas em educação especial para estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação e transtornos funcionais específicos. Esse atendimento é ofertado, por meio de diversos dispositivos: do atendimento educacional especializado ofertado no turno e contra turno da rede pública estadual de ensino; da escolarização nas escolas especializadas estaduais e conveniadas; do atendimento educacional da surdo cegueira; do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH) no atendimento escolar a estudantes que estão internados na rede hospitalar, ou afastados da escola por tratamento de saúde; e, do convênio de cooperação técnica e financeira firmado com as entidades mantenedoras das escolas especializadas e centros de atendimento educacional especializados (PARANÁ, 2011).

A inserção do atendimento ao superdotado dentro dos estabelecimentos de ensino público do sexto ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio ocorre desde que seja solicitada a abertura desse serviço pela direção da escola, de acordo com a demanda. Porém, para a abertura do serviço especializado é necessário montar um processo que comprove que já existe uma demanda de estudantes que necessitam desse atendimento através da identificação e avaliação dos alunos com indicadores de altas habilidades ou superdotação (PARANÁ, 2011). Também é preciso que a escola já tenha um espaço físico adequado para o funcionamento da sala, e que já tenha dentre seu quadro docente e possa indicar, um professor especializado em Educação Especial com iniciativa para desenvolver propostas de enriquecimento curricular das áreas de interesse de seus futuros alunos (PARANÁ, 2011). Ainda em relação ao ambiente em que o atendimento ocorrerá, para a autorização de funcionamento da sala, cabe à direção da instituição de ensino garantir espaço físico adequado de acordo com os padrões da Associação Brasileira de Normas Técnica/ABNT (PARANÁ, 2011).

Depois de planejadas essas etapas, o processo deverá ser encaminhado ao

à Departamento de Educação Especial Inclusiva (DEEIN) da Secretaria Estadual de Educação (SEED), que avaliará as condições arquitetônicas e pedagógicas da proposta e julgará se a abertura da sala será ou não deferida.

Podemos citar como exemplo a Sala de Altas Habilidades do Colégio Estadual Júlio Mesquita, no bairro Jardim das Américas, em Curitiba, que teve seu funcionamento liberado em apenas um turno no ano de 2013, com apenas dois alunos identificados. Em 2015 foi encaminhada à SEED/DEEIN uma nova documentação para a abertura da sala também no período da tarde, devido ao aumento do número de estudantes, tanto pela demanda de outras escolas que passaram a indicar seus alunos já avaliados, quanto pelo número de estudantes indicados para identificação dentro do grupo do próprio Colégio Júlio Mesquita.

Atualmente, o atendimento pode ser subdividido em três modalidades: classe comum, sala de recursos multifuncional para estudantes com altas habilidades/superdotação, ou ainda no NAAH/S (PARANÁ, 2011). Na classe comum, além do currículo previsto para série de frequência do aluno, poderá ser realizado enriquecimento e ou aprofundamento curricular e, quando necessário, a aceleração para conclusão de escolaridade em menor tempo (PARANÁ, 2011).

Na sala de recursos multifuncional para altas habilidades/superdotação do Tipo I, definido como um espaço organizado com materiais didático-pedagógicos, equipamentos e profissional(is) especializado(s), é ofertado o atendimento educacional especializado que visa atender às necessidades educacionais dos alunos público-alvo da Educação Especial na Rede Pública de Ensino, através de enriquecimento curricular fundamentado na teoria, já apresentada, dos Três anéis de Renzulli (PARANÁ, 2011).

Na região de Curitiba, perímetro em que ocorreu nossa coleta de dados para o estudo de caso desta pesquisa, existem atualmente seis salas sob tutela do Estado, nos seguintes Colégios Estaduais: Erasmo Pilotto, no centro da cidade; Júlio Mesquita, no bairro Jardim das Américas; Inês Vicente, no bairro Sítio Cercado; Brasília Vicente de Castro, no bairro Cidade Industrial; Santo Agostinho, no bairro Boqueirão; Loureiro Fernandes, no bairro Juvevê. Há ainda uma em Pinhais, região metropolitana de Curitiba, localizada no Colégio Estadual Arnaldo Busato, que atende

toda a área metropolitana norte<sup>19</sup> (PARANÁ, 2011). Tais dados nos levam a afirmar que, ainda que tenhamos avançado nesta área nos últimos anos através de novas leis e propostas de organização, são poucas as escolas que contam com o atendimento educacional especializado para o atendimento aos estudantes superdotados em nosso país, em especial em nossa capital e região.

Consideramos que esse quadro precisa ser urgentemente revisto tendo em vista que os estudantes que não são identificados não participam dos atendimentos de enriquecimento curricular e, conseqüentemente, não têm seus talentos e potencialidades desenvolvidos dentro do espaço escolar.

A esse respeito, Sabatella (2008) afirma que

[...] a identificação das altas habilidades em crianças, jovens e também nos adultos, é um processo de reconhecimento de indivíduos cujo potencial intelectual, desenvolvimento de habilidades, padrões de motivação, intensidade, autoestima e criatividade estão tão além da média, que exigem ações e oportunidades diferenciadas para que possam desenvolver e aproveitar adequadamente seu potencial. (SABATELLA, 2008, p. 1).

Logo, realizar um processo de identificação com vistas à avaliação dos potenciais do estudante superdotado pode ser considerado um passo muito importante para todos os novos atendimentos e recursos aos quais ele passa a ter direito. Uma vez que suas especificidades sejam avaliadas, posteriormente ele terá direito a novas oportunidades para que possa desenvolver adequadamente seu potencial, através do atendimento especializado.

A Instrução N° 010 de 2011 da Superintendência da Educação (PARANÁ, 2011) é a normativa que rege os critérios de funcionamento das Salas de Recursos para Altas Habilidades ou superdotação de nosso Estado atualmente. Ela tem por base os preceitos legais que regem a Educação Especial, como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; Parecer n.º 17/01 – CNE; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – 2008; Decreto n° 6.571/2008 – Casa Civil; Resolução n° 4/2009 – CNE/CEB; Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – 2008 -MEC/SEESP – Nota Técnica – SEESP/GAB n° 11/2010 (PARANÁ,

---

<sup>19</sup> A Região Metropolitana Norte é composta pelos municípios: Adrianópolis, Almirante Tamandaré, Bocaiúva do Sul, Campina Grande do Sul, Cerro Azul, Campo Magro, Colombo, Doutor Ulysses, Itaperuçu, Pinhais, Piraquara, Rio Branco do Sul, Quatro Barras e Tunas do Paraná.

2011).

Sobre a definição do ambiente, a Instrução afirma que a Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I para altas habilidades/superdotação é um espaço organizado com materiais didático-pedagógicos, equipamentos e profissional(is) especializado(s) onde é ofertado o atendimento educacional especializado que visa atender às necessidades educacionais dos alunos com indicativos de altas habilidades/superdotação matriculados na rede estadual de educação, que requeiram ampliação ou suplementação dos conteúdos escolares (PARANÁ, 2011).

Assim, constituem o público alvo do atendimento os alunos matriculados na rede estadual de educação com indicativos de altas habilidades/superdotação que demonstrem 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 (PARANÁ, 2011).

Os alunos com indicativos de altas habilidades/superdotação avaliados conforme as orientações pedagógicas da SEED/DEEIN devem estar regularmente matriculados e frequentando a sala comum da educação básica na rede pública de ensino. No entanto, os estudantes não precisam necessariamente ser da mesma escola em que a sala será aberta, pois como nem todas as instituições contam com este atendimento, a sala de uma escola estadual poderá atender aos estudantes das escolas próximas também (PARANÁ, 2011).

A instrução não apresenta um número mínimo de estudantes para a abertura da sala – retomando nosso exemplo, a abertura da Sala de Altas Habilidades do Colégio Estadual Júlio Mesquita, em 2013, foi autorizada inicialmente com dois estudantes. No fim do segundo ano, através do trabalho conjunto de identificação entre professores regentes, equipe pedagógica e professora do atendimento, já havia 16 estudantes identificados e avaliados ou em processo de avaliação.

Ainda em relação ao processo de abertura da sala para o atendimento, a indicação de um professor especializado em educação especial preferencialmente com a comprovação de estudos na área de altas habilidades/superdotação deve compor a documentação, como citado (PARANÁ, 2011). Nesse sentido, quando a escola tem a pretensão de abertura da sala, já deve investigar dentre seu corpo docente os professores que atendem a este requisito. Contudo, lembramos mais uma vez que, a instrução nº010/2011 (PARANÁ, 2011) não especifica o perfil do

profissional, e que nem mesmo o Plano Nacional da Educação (PNE) de 2014 (BRASIL, 2014) faz referências específicas a esse respeito.

Dito de outro modo, não foi possível verificar grandes modificações no atendimento a esses educandos referente à formação específica de professores. O PNE 2014 (BRASIL, 2014) apenas tem apresentado novas indicações que contemplam ações políticas a esse segmento através da Meta 4 e reafirma a importância da formação de professores para atender a esse público, como estimular a pesquisa, o apoio e a assessoria em centros especializados multidisciplinares, dentre outros. Entretanto, o documento não especifica de que forma deve acontecer a formação desses profissionais.

No entanto, apesar de não haver instruções objetivas, ressaltamos a importância de que seja um professor ativo e interessado na área, que esteja disposto a rever seus conhecimentos e metodologias e que esteja aberto para as possibilidades e ideias de pesquisa que os alunos que compõem sua sala desejarem conhecer e desenvolver.

Retomando a discussão acerca dos primeiros passos para a implementação do atendimento, posteriormente a essa etapa é necessário protocolar a documentação exigida de acordo com as orientações do manual de estrutura e funcionamento na modalidade da educação especial e aguardar a autorização por parte da SEED/DEEIN (PARANÁ, 2011).

Em relação à organização funcional da sala, a mesma instrução (nº 010/2011) afirma que o funcionamento da Sala Recursos Multifuncional - Tipo I para altas habilidades/superdotação deverá, obrigatoriamente, estar contemplado no Projeto Político-Pedagógico da escola, bem como no Regimento Interno da instituição (PARANÁ, 2011). Ela funcionará com características próprias e em consonância com as necessidades específicas dos alunos nela matriculados, tendo por objetivo desenvolver e fomentar as potencialidades dos estudantes. Em outras palavras, prevê as especificidades do atendimento em relação à organização do planejamento, à frequência e aos horários, que devem ocorrer no contraturno em que o estudante está matriculado no ensino regular e atendendo à demanda de seu interesse (PARANÁ, 2011).

Quanto à carga horária, cada Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I para alta habilidades/superdotação terá autorização de funcionamento de 20 horas-aula semanais, sendo 15 horas para efetivo trabalho pedagógico e 5 horas reservadas para

hora-atividade do professor, de acordo com a legislação vigente (PARANÁ, 2011).

Em relação aos recursos materiais, a Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I para altas habilidades/superdotação deverá ser organizada com materiais didáticos de acessibilidade, equipamentos tecnológicos e mobiliários que compõem um kit disponibilizado pelo MEC, bem como de outros recursos pedagógicos específicos e adaptados que devem ser adquiridos pela escola ou mantenedora. Dentre esses recursos, destaca-se os jogos pedagógicos que valorizam os aspectos lúdicos, estimulem a criatividade, a cooperação, a reciprocidade e promovam o desenvolvimento dos processos cognitivos, além de materiais de robótica e de tecnologia, que auxiliam no desenvolvimento das atividades ou oficinas de atendimento (BRASIL, 2010a). No documento *Manual de orientação: programa de implantação de Sala de Recursos Multifuncionais* (BRASIL, 2010a), são previstos os materiais que devem compor este espaço de atendimento. De acordo com o documento, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais disponibiliza equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização das salas e a oferta do atendimento educacional especializado.

As salas tipo I, nas quais se enquadra a sala de enriquecimento curricular para estudantes superdotados, conforme especificações técnicas dos itens (BRASIL, 2010a, Anexos III, IV, V, VI), devem receber os seguintes itens: equipamentos materiais didático/pedagógico compostos por 2 microcomputadores, 1 material dourado, 1 *laptop*, 1 esquema corporal, 1 estabilizador, 1 bandinha rítmica, 1 scanner, 1 memória de numerais, 1 impressora laser, 1 tapete alfabético encaixado, 1 teclado com colmeia, 1 software comunicação alternativa, 01 acionador de pressão, 1 sacolão criativo monta tudo, 1 *mouse* com entrada para acionador, 1 quebra cabeças - sequência lógica, 1 lupa eletrônica, 1 dominó de associação de ideias, 01 dominó de frases em libras, 1 dominó de animais, 01 alfabeto braile, 1 kit de lupas manuais, 1 dominó tátil e 1 memória tátil; mobiliários: 1 mesa redonda, 4 cadeiras, 1 mesa para impressora, 1 armário, 1 quadro branco, 2 mesas para computador, 1 plano inclinado – suporte para leitura e 2 cadeiras.

Acerca do número máximo de estudantes que serão atendidos por sala e por período, o Manual de Orientação (BRASIL, 2010a) prevê que o número máximo deverá ser de 20 alunos, com atendimento por cronograma, para cada Sala de Recursos Multifuncionais - Tipo I para altas habilidades/superdotação, tendo em vista o trabalho de um profissional por 20 horas-aula semanais.

Além dessa instrução específica, também compõe os documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Paraná o Processo N.º 744/01, Deliberação N.º 09/01 (PARANÁ, 2001), que trata sobre a matrícula de ingresso, por transferência e em regime de progressão parcial, aproveitamento de estudos, classificação e a reclassificação, além das adaptações, revalidação e equivalência de estudos feitos no exterior e regularização de vida escolar em estabelecimentos que ofertem Ensino Fundamental e Médio nas suas diferentes modalidades. Ela não trata especificamente dos estudantes superdotados, mas é através dela que poderá ser realizada a classificação ou reclassificação desses estudantes, quando esta for uma orientação da equipe multidisciplinar que acompanha o aluno e quando esta for uma possibilidade de atendimento (PARANÁ, 2001).

Por equipe multidisciplinar entendemos os profissionais que acompanham o desenvolvimento do estudante, como equipe de professores e equipe pedagógica da escola, professor do atendimento educacional especializado, psicólogos, psiquiatras e demais profissionais quando for o caso, além de ouvir o ponto de vista da família.

De acordo com o Art. 21 desse documento (PARANÁ, 2001), a classificação é o procedimento que o estabelecimento adota, segundo critérios próprios, para posicionar o aluno na etapa de estudos compatível com a idade, experiência e desempenho, adquiridos por meios formais ou informais. Ela pode ser realizada: por promoção, para alunos que cursaram com aproveitamento a série, etapa, ciclo, período ou fase anterior na própria escola; por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas do país ou do exterior, considerando a classificação na escola de origem; ou ainda, independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série, ciclo, período, fase ou etapa adequada (PARANÁ, 2001).

No artigo seguinte, a deliberação afirma que a classificação tem caráter pedagógico centrado na aprendizagem, e exige as seguintes medidas administrativas para resguardar os direitos dos alunos, das escolas e dos profissionais: a abertura de um processo que deve proceder a avaliação diagnóstica documentada pelo professor ou equipe pedagógica (PARANÁ, 2001). Também deve-se comunicar ao aluno ou responsável a respeito do processo a ser iniciado para obter deste o respectivo consentimento antes de iniciar qualquer processo. Além disso, é preciso organizar uma comissão formada por docentes, técnicos e diretores da escola para efetivar o

processo, arquivar atas, provas, trabalhos ou outros instrumentos utilizados e registrar os resultados no histórico escolar do aluno (PARANÁ, 2001).

O documento define que a reclassificação é o processo pelo qual a escola avalia o grau de experiência do aluno matriculado, levando em conta as normas curriculares gerais, a fim de encaminhá-lo à etapa de estudos compatível com sua experiência e desempenho, independentemente do que registre o seu histórico escolar. O resultado do processo de reclassificação realizado pela escola, devidamente documentado será encaminhado à SEED para registro; caberá ao órgão competente acompanhar durante dois anos o aproveitamento escolar do aluno beneficiado por processo de reclassificação, nos casos que julgar necessário (PARANÁ, 2001).

Em relação especificamente aos profissionais que realizam o atendimento aos estudantes superdotados e à orientação para escolhas de vagas em salas de recursos que ofertam essa modalidade, observamos que não há nenhuma regulamentação específica sobre como ocorrerá essa divisão.

A resolução n.º 2/2019 – GS/SEED (PARANÁ, 2019) exige que os professores dispostos a trabalhar na área de educação especial possuam Ensino Superior completo em qualquer área da educação e que possuam graduação e/ou curso de pós graduação *latu senso* na área de Educação Especial. No entanto, não existe um processo de seleção específico desses profissionais para assumirem as salas de Altas Habilidades. Eles realizam suas escolhas de acordo com seu nível profissional e classificação na linha funcional do Estado, seguindo a ordem da Deliberação n.º 02, de 2016, do Conselho Estadual de Educação – CEE/PR (PARANÁ, 2016):

- a) Professor efetivo da Educação Básica que já atua na Educação Especial, assegurado pela Lei Complementar n.º 106, de 2004;
- b) Professor efetivo concursado em Educação Especial;
- c) Professor efetivo da Educação Básica que já atua na Educação Especial, assegurado pela Lei Complementar n.º 106, de 2004, em forma de aulas extraordinárias ou acréscimo de jornada;
- d) Professor efetivo concursado em Educação Especial, em forma de aulas extraordinárias ou acréscimo de jornada;
- e) Professor efetivo da Educação Básica, em forma de aulas extraordinárias ou acréscimo de jornada;
- f) Professor contratado em Regime Especial (PARANÁ, 2016).

Esse fato revela uma fragilidade nesse processo, se considerarmos que não é exigido do profissional nenhum tipo de formação específica ou interesse em pesquisas que o relacionem à área da superdotação.

Acerca do processo de avaliação destes estudantes, a Instrução nº 010/2011 da SEED/PR (PARANÁ, 2011) também trata desse aspecto. De acordo com Jarosewich, Pfeiffer e Morris (2002), dada a complexidade do fenômeno, a avaliação das altas habilidades tem sido um desafio para os pesquisadores, visto que esta avaliação precisa, necessariamente, considerar aspectos multidimensionais (JAROSEWICH; PFEIFFER; MORRIS, 2002). Desse modo, as pesquisas e o interesse dos profissionais em realizar uma avaliação psicoeducacional de qualidade que explore aspectos para além da convencional inteligência são extremamente importantes para que sejam conhecidas as áreas de maior habilidade e alta potencialidade de cada estudante superdotado.

Contudo, na cidade de Curitiba e região metropolitana existe apenas um centro especializado e gratuito que realiza esse atendimento, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação. Trata-se do Centro Estadual de Avaliação e Orientação Pedagógica (CEAOP). Neste espaço são realizadas as avaliações psicopedagógicas de estudantes que são encaminhados de todas as escolas de Curitiba e região com as mais distintas particularidades (PARANÁ, 2019).

Dito de outro modo, são atendidos e avaliados estudantes de toda a Educação Especial que apresentam dificuldades de aprendizagem, dificuldades de comportamento, transtornos específicos, características de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA), entre outros. Dentre essa grande demanda de características e aspectos diferenciados estão também os estudantes superdotados, que necessitam de uma avaliação específica que verifique suas potencialidades, sejam elas escolares ou produtivas criativas, como vimos anteriormente. No entanto, devido à grande procura, de acordo com informações obtidas por uma das profissionais que trabalha nesse serviço, o início da avaliação dos estudantes encaminhados tem demorado por volta de dois anos, demonstrando uma grande fragilidade no processo de avaliação dos estudantes com indicadores de altas habilidades, que muitas vezes devido a essa grande espera, acabando desistindo e não sendo avaliados.

Assim, no intuito de oferecer atendimento a esses alunos enquanto aguardam a avaliação, a SEED/DEIN orienta que os estudantes já podem começar a receber

atendimento especializado quando a identificação dos mesmos for realizada e assim que tal processo sinalizar indicadores de Altas Habilidades ou superdotação (PARANÁ, 2019).

Nesse sentido, pesquisas desenvolvidas por Turnbull et al. (2015) sobre avaliações alternativas revelam que, para a identificação das altas habilidades ou superdotação entre alunos de diversas origens, deve-se levar em consideração que:

[...] avaliações alternativas proporcionam uma abordagem diferente para identificar estudantes que são dotados e talentosos em vez de medidas padronizadas tradicionais, tais como testes de QI. Avaliações alternativas são especialmente importantes para a identificação de estudantes de diversas origens, que muitas vezes são penalizados devido ao desenvolvimento e normatização de medidas tradicionais. (TURNBULL et al., 2015, p. 347, livre tradução nossa).

No estado do Paraná esse processo é realizado inicialmente através da indicação dos professores do ensino regular que, observando em algum estudante um potencial acima da média dos demais em sua disciplina, pode encaminhá-lo ao professor do atendimento especializado, que realizará a aplicação dos Inventários de indicadores de Altas Habilidades (FREITAS; PÉREZ, 2016) utilizados no estado para esse processo.

Lembramos que, uma vez que um estudante é indicado por um professor, é necessário convocar a família para informá-la dos procedimentos e para assinar uma autorização para que o processo de identificação seja realizado. Também sugerimos realizar a assinatura de um termo de consentimento por parte do estudante, para que esteja ciente do processo que realizará e do objetivo proposto.

Esse processo ocorre quando há algum estudante indicado por um ou mais professores que percebem no mesmo algum tipo de potencial acima da média dos outros de mesma idade ou ano escolar. Nesse caso é aplicado o Questionário de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação (FREITAS; PÉREZ, 2016) (ANEXO F). O instrumento é composto por 63 questões cujas respostas podem ser: nunca, raramente, às vezes, frequentemente ou sempre e abordam. As questões avaliam os aspectos elaborados por Renzulli, a saber: habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa (PARANÁ, 2019).

O questionário deve ser preenchido separadamente pelos responsáveis, pelo estudante e por pelo menos um de seus professores (FREITAS; PÉREZ, 2016). A

tabulação dos dados consta no material idealizado pelas autoras, que esclarecem que

[...] a interpretação de todos os questionários [...] é semelhante. Embora as respostas sejam bastante padronizadas e o cruzamento dos questionários respondidos pelos alunos com os dos responsáveis e/ou dos professores bastante coerentes (no mínimo com um deles), não existe um gabarito que possa ser adotado, porque devem ser considerados aqueles aspectos que podem camuflar ou tornar os indicadores invisíveis. (FREITAS; PÉREZ, 2016, p. 87).

O processo de indicação de estudantes para realizar a identificação da superdotação pode ainda acontecer através da aplicação de uma Lista de Verificação de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (LIVIAHSD) (FREITAS; PÉREZ, 2016) (ANEXO G). Essa lista consiste em um esquema de questionário em que os próprios estudantes respondem questões que devem cujas respostas devem indicar o nome de dois estudantes, podendo haver autonegação. Dentre algumas das questões, há as seguintes alternativas: “são os mais perfeccionistas? Conhecem mais palavras ou palavras mais difíceis e complexas que seus colegas?” (FREITAS; PÉREZ, 2016, p. 43). A tabulação dos dados é realizada, segundo Freitas e Pérez (2016), com a predominância dos mesmos nomes apontados várias vezes por diferentes estudantes.

Segundo as autoras, os estudantes cujos nomes aparecem com mais frequência

[...] deveriam ser encaminhados para uma observação mais cuidadosa e demorada e seus responsáveis deveriam ser entrevistados para complementar os dados e, caso constatados os indicadores, serem encaminhados para receberem atendimento educacional especializado. (FREITAS; PÉREZ, 2016, p. 50).

Podemos perceber que há alguns esforços acontecendo atualmente em nosso estado no que diz respeito aos direitos e oportunidades oferecidas aos estudantes superdotados, ainda que tenhamos muito a ser aprimorado, especialmente no processo de identificação e avaliação dos estudantes - pois se não houver a identificação, não poderemos justificar políticas públicas que venham a atender este público tão específico.

No entanto, a forma com que nosso Estado atende essa demanda, com apenas um centro de atendimento específico para avaliação em toda Curitiba e região metropolitana, tem dificultado o acesso e a permanência dos superdotados nos

atendimentos aos quais têm direito; mesmo que os estudantes possam frequentar as salas de recursos apenas com o preenchimento das fichas de identificação, tal recurso não traz informações suficientes sobre as habilidades específicas dos discentes, nem de suas necessidades pontuais.

Outro ponto de extrema importância a ser considerado é o fato de que, se as escolas não tiverem um número mínimo de estudantes avaliados considerado suficiente para a abertura de novas salas, o atendimento não é oferecido dentro das escolas de origem do estudante e ele terá que frequentar os atendimentos em escolas, muitas vezes, distantes de sua residência (PARANÁ, 2019). Consequentemente, muitos superdotados deixam de ser desenvolvidos por não terem condições de realizar esse deslocamento; além disso, novos alunos não serão identificados nem atendidos, tendo em vista a dificuldade de acesso às ações que deveriam potencializar suas habilidades.

No sentido de contribuir para que o processo de identificação e atendimento ao estudante superdotado seja mais acessível e efetivamente ocorra, no próximo tópico abordaremos os aspectos relacionados à importância da família e dos professores nesse caminho a ser trilhado pelos estudantes com altas habilidades ou superdotação, que pode ser muito mais encantador e proveitoso, se apoiado por seus professores e familiares.

### 3.4 O PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DO SUPERDOTADO

Antes de concluirmos este capítulo sobre o histórico das Altas habilidades, os significativos avanços da área e a constante luta por identificação, avaliação e atendimento ao superdotado, consideramos de suma importância destinar um espaço para abordar especificamente o papel da família e dos professores nesse contexto.

Além de termos como objetivo analisar como a família percebe o superdotado, o que justificaria a inserção deste tópico, consideramos que é nela que criança começa a mostrar seus primeiros traços de maior habilidade. Também é importante destacarmos que é com ela que enfrentará todos os desafios que perpassam a vida escolar de uma pessoa com altas habilidades e que posteriormente, saltam os muros da escola.

No que diz respeito aos professores podemos notar, após o levantamento de

dados apresentado anteriormente, que a inclusão escolar ainda é vista como uma novidade em nosso país, ainda que, como observamos, as discussões acerca desse tema tenham tido início no século passado e que tenham percorrido uma longa trajetória nas últimas décadas com o desenvolvimento de um novo modelo democrático de educação e com a formulação de leis para fundamentar e exigir a realização de práticas inclusivas relacionadas à temática.

Essas novas Leis, em especial a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), refletiram a exigência de mudanças nos sistemas educacionais já existentes, tendo em vista que os professores e suas equipes pedagógicas precisaram rever seus planejamentos, abordagens e avaliações, promovendo, agora por lei, a real inclusão. Dentre essas mudanças, buscava-se exatamente desfazer o modelo educacional excludente, por ignorar as diferenças de seus alunos e não elaborar nenhuma metodologia pedagógica educacional que atendesse as necessidades dos mesmos.

De acordo com Carvalho (2004),

[...] o conceito de escolas inclusivas pressupõe uma nova maneira de entendermos as respostas educativas que se oferecem, com vistas à efetivação do trabalho na diversidade. Está baseado na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade (onde se aprende a aprender, a fazer, a ser e a conviver), no direito de integração com colegas e educadores, de apropriação e construção do conhecimento, o que implica, necessariamente, em previsão e provisão de recursos de toda a ordem. E mais, implica, incondicionalmente, na mudança de atitude frente às diferenças individuais, desenvolvendo-se a consciência de que somos todos diferentes uns dos outros e de nós mesmos, porque evoluímos e nos modificamos. (CARVALHO, 2004, p. 36).

A escola inclusiva prevê uma reorganização da educação providenciando estratégias e métodos para que possa se concretizar o atendimento às crianças com necessidades especiais de forma efetiva, com o objetivo de promover a inclusão escolar de forma igualitária em todas as instituições de ensino, independentemente da série ou de se tratar de uma instituição pública ou particular.

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), importante documento que influenciou essas mudanças na legislação de 1996,

[...] as escolas devem acolher todas as crianças com suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (UNESCO, 1994, p. 15).

Assim, podemos afirmar que a instituição escolar deve assumir um papel acolhedor dentro da proposta de educação inclusiva, propiciando aos alunos com necessidades especiais - seja os com dificuldades para o aprendizado ou ainda os estudantes superdotados - o acesso e a permanência iguais à rede regular de ensino.

Entretanto, o que podemos observar é que a sociedade escolar ainda não está adequadamente preparada para que haja a inclusão total nos estabelecimentos de ensino regular, podendo haver algumas lacunas, como as citadas anteriormente em relação ao número de estudantes superdotados atendidos em nosso estado. Esse fato evidencia claramente que o papel da escola ainda não está sendo exercido adequadamente no que diz respeito a priorizar as políticas escolares que defendem a educação inclusiva, reconhecendo e considerando sua clientela e sua diversidade (MANTOAN, 2003). Nessa perspectiva, o papel da escola também consiste em subsidiar a elaboração de propostas pedagógicas inclusivas e principalmente em ofertar programas de formação continuada para professores, fomentando uma melhor aprendizagem, atendendo e priorizando as necessidades e especificidades de cada aluno em sua individualidade.

Ainda segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994):

[...] o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (UNESCO, 1994, p. 11).

Sendo assim, compreendemos que a escola deve adequar seu currículo, buscando atender sua clientela dentro de suas necessidades, priorizando a preparação de seus profissionais para que haja um processo inclusivo adequado, ficando claro que todos os estudantes que fazem parte do público-alvo da educação especial, especificamente os superdotados, foco desta pesquisa, não possam sofrer com a exclusão.

No entanto, tal articulação exige esforço de todos os envolvidos no contexto escolar do estudante, especialmente os professores e as famílias, que precisam se

engajar e trabalhar corajosamente para que a escola possa se mostrar um ambiente de acolhimento com um clima socioafetivo acolhedor, chegando à construção de novos conhecimentos e valorização de habilidades e potencialidades, deixando de existir a discriminação de idade, de capacidade ou de qualquer outro tipo entre os estudantes superdotados (MANTOAN, 2003).

Em outras palavras, o que se espera é que a educação tenha um caráter amplo e complexo, favorecendo a construção do conhecimento ao longo da vida de todos os estudantes, independentemente das dificuldades e necessidades especiais, de forma com que todos possam beneficiar-se dos programas educacionais, desde que sejam abertas as oportunidades adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades. Isso exigirá de todos os professores uma mudança de postura, além da redefinição de papéis que possam favorecer o processo de inclusão, pois quem aceita o processo de inclusão, também acredita que todas as pessoas com necessidades especiais possuem possibilidades de se desenvolver e se integrar no convívio com os demais, assumindo seu papel de cidadão (MANTOAN, 2003).

Para nós uma escola inclusiva deve, além de acolher a todos os estudantes, oportunizar uma educação de qualidade e integrar esses alunos à sociedade, fomentando o desenvolvimento de seu potencial. Contudo, atualmente em nosso país, nem todos os profissionais sentem-se aptos para trabalhar com os estudantes que apresentam necessidades educativas especiais, especificamente os superdotados, apesar de a inclusão e o atendimento a este público, como já apontamos anteriormente, ser um direito assegurado por lei (BRASIL, 2015).

Entretanto, não é apenas de leis e diretrizes que se constrói um ambiente escolar inclusivo. O papel dos professores em aceitar e procurar formação na área de educação especial, para que compreendam as reais necessidades dos estudantes e assim oportunizem em suas aulas um real ambiente de inclusão, é fundamental nesse momento de implantação de mudanças.

Sobre o papel do docente, Carvalho (1998) relata:

O mundo em que vivemos exige que os educadores desempenhem papéis que vão muito além de transmitir conhecimento e cultura. Assim, nesta fase de evolução histórica de paradigmas, não podemos nos limitar a repensar a educação especial, como se sua inexistência pudesse solucionar todos os problemas das escolas. A proposta inclusiva requer outro tipo de mudanças, muito mais ampla, envolvendo a educação como um todo. (CARVALHO, 1998, p. 137).

Dessa maneira, pressupõe-se que o docente deve traçar objetivos a partir dos quais crie um ambiente propício para o desenvolvimento do estudante, encorajando-o a desenvolver ideias e ações, apoiando-o constantemente em suas dificuldades com o objetivo de superá-las.

Sabatella e Cupertino (2007) relatam que os educadores possuem a responsabilidade de modificar os padrões de educação e, dessa forma, elevar os padrões de ensino de todos os alunos, já que na sua busca por novas metodologias para atender os superdotados, poderá, na maioria das vezes, aplicar tais inovações também aos demais alunos. Ainda para as autoras

[...] ao buscar informações sobre métodos inovadores de ensino e procedimentos indicados para alunos com altas habilidades/superdotados, os professores aprenderão melhores técnicas de planejamento e implantação de estratégias adequadas, afetando a escola como um todo. (SABATELLA; CUPERTINO, 2007, p. 79).

Nesse sentido, o professor precisa assumir uma postura dinâmica e flexível, sendo capaz de impulsionar o desenvolvimento dos alunos e a interação tanto no aspecto escolar quanto no aspecto social. Um professor dedicado e preocupado com a aprendizagem dos seus alunos busca capacitação para que seu trabalho se desenvolva de forma a oferecer uma aprendizagem eficaz e direcionada às necessidades de cada um, proporcionando melhor integração e socialização entre os envolvidos.

Em relação aos estudantes com altas habilidades ou superdotação é recomendável, segundo Alencar (2007), que cada professor reflita a respeito do que poderia fazer no sentido de operacionalizar seus objetivos na prática docente, tais como: ajudar o aluno a desenvolver ao máximo os seus talentos e habilidades; fortalecer um autoconceito positivo, propiciando experiências de sucesso para todos os alunos e fazendo com que eles percebam os seus "pontos fortes"; ajudar o aluno a desenvolver bons hábitos de estudo; incrementar a motivação do aluno utilizando estratégias diversas para despertar e alimentar seu interesse e mesmo a expansão de interesses já existentes; respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um e incrementar um clima de aprendizagem que faça com que o aluno se sinta valorizado, respeitando e estimulando-o a dar o melhor de si.

Ainda segundo Alencar (2007), também é importante priorizar a dimensão afetiva (sentimentos e valores), além de contribuir para o desenvolvimento social do

aluno e a educação do caráter. Assim, é recomendável que o professor crie condições favoráveis ao desenvolvimento do potencial criador de cada aluno, tanto pelo fortalecimento de traços de personalidade que se associam à criatividade, como autoconfiança, iniciativa, flexibilidade, persistência e encorajamento, possibilitando o exercício do pensamento criativo.

Uma postura incentivadora cria estratégias instrucionais que encorajam o estudo, independentemente do conteúdo que estiver sendo tratado, permitindo uma aprendizagem mais profunda em tópicos selecionados por aqueles que demonstrarem interesse em aprender mais sobre algum tema específico de estudo (MANTOAN, 2003).

Entretanto, alguns docentes se fecham no conformismo ou no medo de trabalhar com o diferente e assumem uma postura inflexível e indiferente ao estudante superdotado, por considerá-lo uma ameaça para sua prática pedagógica. Por acharem que o estudante superdotado pode conhecer mais acerca de determinado assunto do que o próprio docente alguns professores impossibilitam o estudante de se colocar em sala de aula, limitando sua participação ou ouvindo com desagrado suas considerações a respeito do que está sendo ensinado por ele (MANTOAN, 2003). Além de prejudicar o desenvolvimento do estudante superdotado, o professor que assume esse tipo de comportamento fragiliza todo o desempenho dos demais estudantes que, coagidos e considerando seu conhecimento impertinente, param de se colocar em sala de aula e acabam se sentindo desrespeitados por seus professores e colegas, passando a ter uma postura temerosa ao se pronunciarem em sala de aula.

Por esse motivo, Holetz (2004) defende um professor valorizador e incentivador das habilidades do aluno superdotado, que desenvolva o seu potencial, ao invés de apenas conviver com ele. O professor deve estabelecer um método de cooperação por meio do qual o aluno expresse suas ideias, coloque seu ponto de vista, faça perguntas e traga mais conhecimento para a sala de aula.

Dessa forma, o estudante não é mais uma ameaça ao professor, mas um aliado que demonstra interesse em pesquisar e conhecer mais a respeito do seu conteúdo. O estudante interessado pode produzir materiais e atividades diferentes das de seus colegas, ilustrar algum conteúdo trabalhado, além de aprofundar seu conhecimento com pesquisas adicionais como forma de enriquecimento curricular realizados dentro da sala de aula. Ter um superdotado em sala de aula é muitas vezes ter um especialista em dinossauros, formigas, astronomia; isso não deve ser visto

como uma afronta, mas como algo muito positivo. Valorizar o conhecimento de um aluno na sala de aula é reforçar a importância da aprendizagem e o valor do conhecimento.

Assim podemos afirmar que, para um estudante superdotado, não importa o nível de comprometimento que um governo possa ter com relação à inclusão e quais são os projetos criados por ele; o importante é que suas experiências vividas diariamente em sala de aula dentro do contexto escolar desenvolvam suas potencialidades e contribuam para que ele se sinta verdadeiramente incluído. Mesmo que a legislação assegure direitos, como atualmente percebemos que lhes são assegurados, as formas através das quais as escolas promovem a inclusão e previnem a exclusão constituem o cerne da qualidade de viver e aprender experimentada por todos os estudantes (HOLETZ, 2004).

O papel da família é fundamental nesse movimento, pois precisa notar as diferenças de comportamento do estudante, que não se sente acolhido e respeitado em sala de aula, e exigir que seus direitos sejam respeitados. A este respeito Osborn (2003, apud SABATELLA, 2008) esclarece que

[...] a percepção geral é de que essas crianças e jovens, com habilidades e destaques expressivos, não tem uma necessidade educacional especial, ou que mereça atenção clínica mais séria. Por esta razão, é importante que os pais ao suspeitarem que seu filho possa ser superdotado procurem, para uma avaliação, um profissional com experiência em trabalhar com esta população. (OSBORN, 2003 apud SABAATELLA, 2008, p. 137).

Além disso, a família é o primeiro contato social que o indivíduo faz logo ao nascer. Nessa interação indivíduo-meio se torna muito importante que desde o início se estabeleça uma relação de confiança para que ele possa, dentro de suas necessidades, encontrar amparo e apoio em seu círculo familiar quando algo o aflige ou o faz sentir-se constrangido (WINNER, 1998). Em outros termos, a família é a transmissora dos valores culturais, sociais e dos conhecimentos que, de forma geral, desde a primeira infância a criança superdotada passará a assimilar.

Um ambiente familiar rico em estímulos e experiências é propício para o desenvolvimento do superdotado (WINNER, 1998). Para que isso seja possível, uma família que conta com um membro superdotado não precisa necessariamente transformá-lo no centro das ações familiares. Contudo, é importante ter em mente que será preciso aliá-lo à constante interação com pessoas que possuam conhecimentos

voltados aos seus interesses, e que estes estejam dispostos a interagir respondendo questões de interesse de seus filhos (WINNER, 1998). Também é importante que a família continue estimulando-o a adquirir novos conhecimentos levantando problemas lógicos, incentivando a leitura e sobretudo interagindo com este, para que ele se sinta bem e perceba que sua forma de compreender e significar o mundo não tem nada de errado, sendo apenas diferente, se comparada à maioria das outras pessoas.

Segundo Aspesi (2007. p. 31), “a interação entre a família e um membro com altas habilidades/superdotação deve ser sempre considerada como uma via de mão dupla, visto que a família é um ambiente de interação e influências bidirecionais”. Por um lado, a família se apresenta como terreno fértil para o desenvolvimento das potencialidades dos filhos, por outro ela vai adquirindo características a partir da própria demanda dos filhos ou membros. Entretanto, as famílias de superdotados não nascem preparadas para seus filhos. É através deles e com eles, que as preocupações se transformam em ações e a família passa a propiciar todo um aparato para garantir um ambiente saudável ao seu desenvolvimento (WINNER, 1998).

Não podemos esquecer, enquanto família, que o estudante superdotado faz parte do quadro da educação especial de nosso país e que, portanto, tem seus direitos assegurados, justamente por ser uma pessoa que requer atendimentos especiais (BRASIL, 2015). Todavia, alguns pais enxergam somente o potencial acadêmico da superdotação, criando, desse modo, muitas expectativas que nem sempre o estudante está disposto a responder; isso sem contar a excessiva exposição e atitudes de pressão que, possivelmente, provocarão desgastes no campo emocional e um futuro de infelicidade para seus filhos (WINNER, 1998).

Assim, quando a família recebe a avaliação e percebe que seu filho possui necessidades especiais, precisa mudar o seu ritmo e repensar suas alternativas para que possa incluir, estimular e desenvolver as habilidades do menor, estabelecendo um ambiente favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento de suas habilidades, sem conduto sufocá-lo com uma demanda demasiada de atividades extracurriculares, por considerar que ele poderá absorver todos os conhecimentos dispostos. Esse equilíbrio pode ser alcançado com ajuda especializada, tendo em vista que profissionais capacitados para o trabalho com superdotados podem auxiliar na indicação de atividades e acompanhamentos que se façam necessários para um bom desempenho acadêmico e socioemocional.

Também é importante que a família queira se inteirar de fato sobre o assunto

e estude sobre o tema através de leituras de artigos, palestras, cursos e oficinas especializadas, buscando conhecer mais sobre as características do superdotado, estabelecendo um relacionamento familiar em que prevaleça o conhecimento, o amor e a afetividade.

Silverman (1993 apud Delou, 2007) nos lembra que a “superdotação é uma questão familiar [...], é uma qualidade da família ao invés de uma qualidade que diferencia a criança do resto da família” (p. 59). Logo, é inegável que a família tem papel importante no desenvolvimento de uma criança superdotada no encorajamento, na estimulação e no aspecto afetivo, dentre outros aspectos que precisam ser desenvolvidos.

O trabalho familiar é indissociável do ambiente escolar, se considerarmos que juntos são os provedores do desenvolvimento dessa criança. Nesse sentido, é preciso considerar que familiares, professores, coordenadores, diretores, enfim, todos em contato com o estudante precisam estar atentos às suas necessidades, buscando estratégias cada vez mais adequadas às potencialidades e carências deste indivíduo (MANTOAN, 2003).

Assim, a parceria entre família e escola deve ser estabelecida por meio de “contatos abertos, francos e honestos, de modo que os dois lados tenham em comum, o objetivo de oferecer as melhores oportunidades de desenvolvimento do potencial do estudante, facilitando o prazer pela aprendizagem” (GAMA, 2007, p. 65). Tal proposta, por sua vez, segundo a autora, constitui um desafio no qual se configuram diversos caminhos e respostas, objetivando sempre os múltiplos percursos para o desenvolvimento do aluno e suas habilidades. Porém, na relação do aluno com este sistema deve-se levar em consideração as questões emocionais do estudante, sabendo o que fazer diante do isolamento, do perfeccionismo, da inimizade, dentre outros, pois, por mais inteligente que uma criança seja, nem sempre é uma tarefa fácil lidar com os sentimentos (GAMA, 2007).

Em outras palavras, é necessário que se entenda as necessidades desses indivíduos, pois muitos deles têm anseios e percepções sobre o mundo distintos dos demais colegas da mesma idade. Além disso, o aluno superdotado necessita ter à sua volta pessoas interessadas que, juntamente com ele, busquem melhores formas de aperfeiçoar suas habilidades conforme suas características, desenvolvendo todo o seu potencial dentro de seus pontos de interesse.

É nesses ambientes propiciados pela família e pela escola, nas trocas de

conhecimento e de expectativa, que surgem laços de confiança, que indubitavelmente aumentam o potencial e o desejo de continuar se desenvolvendo, o que fará com que todos os envolvidos sintam os resultados positivos de seu envolvimento: pais, profissionais da educação e, o mais beneficiado, o estudante (GAMA, 2007). Assim, podemos constatar a importância da estimulação por parte da família e da escola para o bom desenvolvimento das potencialidades e o trabalho com as fragilidades do menor, após a identificação de altas habilidades.

Logo, os pais devem estar cientes de que precisarão oferecer alternativas estimuladoras que proporcionem novos conhecimentos, que estimulem o desejo de conhecer e entender mais sobre o mundo. Nesse sentido, visitas à museus, feiras científicas, teatros e demais locais que agucem a criatividade e agreguem conteúdos, são excelentes para o desenvolvimento dessas potencialidades.

À medida que a criança cresce, suas habilidades vão se desenvolvendo; assim, é interessante que a família oriente e participe da vida escolar do superdotado e esteja atenta às escolhas que este realiza, para que juntos possam escolher alternativas relacionadas às suas especificidades. Quando a criança já demonstra maturidade para fazer algumas escolhas, é importante que ela seja consultada se deseja ser matriculada em aulas de esportes, dança, música ou alguma outra modalidade que sejam do seu interesse; sua opinião é essencial no momento dessas escolhas.

No entanto, grande parte das famílias brasileiras não têm informação sobre a superdotação, além de ter limitada possibilidade de oferecer à criança a estimulação de que necessita. Assim, a escola e os profissionais da educação precisam auxiliar as famílias informando e orientando quanto aos procedimentos e encaminhamentos que são ofertados pela própria escola, como cursos, oficinas, concursos, grupos de estudos e demais atividades esportivas e culturais desenvolvidas dentro do ambiente escolar, que tenham como objetivo desenvolver as habilidades dos estudantes de forma geral e que também possam ser praticados pelos estudantes com altas habilidades ou superdotação em contraturno (GAMA, 2007).

Podemos perceber, nesse sentido, que é inevitável dizer que a família e a escola são fundamentais para o desenvolvimento do superdotado, no que diz respeito ao seu desenvolvimento intelectual e afetivo.

Shimma et al. (1995), reforçados por Virgolim (2007), apontam que o desenvolvimento cognitivo nem sempre é sinônimo de um bom ajustamento afetivo -

fato que pode ser observado em escolas que privilegiam mais o aspecto cognitivo em detrimento do afetivo (RUIZ; OLIVEIRA, 2005).

Todavia, para autores como Piaget (1977), a vida cognitiva e a vida afetiva são inseparáveis, pois, toda ação sugere uma estruturação e uma valorização. Ou seja, não é possível se desenvolver um raciocínio cognitivo sem vivenciar certos sentimentos; por conseguinte, não será possível desenvolver um sentimento afetivo sem ter o mínimo de compreensão ou razão.

Ainda nesse sentido, Taille et al. (1992 apud RUIZ; OLIVEIRA, 2005) salientam que:

[...] a afetividade seria a energia, o que move a ação, enquanto a Razão seria o que possibilitaria ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e obter êxito nas ações. Neste caso, não há conflito entre as duas partes. Porém, pensar a Razão contra a afetividade é problemático porque então dever-se-ia, de alguma forma, dotar a Razão de algum poder semelhante ao da afetividade, ou seja, reconhecer nela a característica de móvel, de energia. (TAILLE et al., 1992 apud RUIZ; OLIVEIRA, 2005, p. 7).

Considerando essa premissa, Arantes (2002) comenta que o trabalho educativo não deve considerar apenas o aspecto cognitivo ou racional pois, segundo a autora, “alunos e alunas não deixam os aspectos afetivos que compõem a sua personalidade do lado de fora da sala de aula” (p.18).

Dessa forma, a afetividade na sala de aula pode estar nas mínimas coisas, mas fazendo uma enorme diferença no contato professor/aluno. A afetividade, assim, pode surgir através de um sentimento, uma atitude, uma atividade relacionada com o interesse do aluno, um estado ou uma ação que demonstre sentimento e empatia nas relações, ou somente o interesse do professor em ouvir o conhecimento que o aluno tem a respeito de algo. Dito de outro modo, o contato afetivo dos professores precisa criar vínculos com os alunos para que eles se sintam confiantes, se tornem amigos e, sobretudo, expressem seus sentimentos e necessidades, dinamizando seu aprendizado, aumentando sua autoestima e potencializando o aproveitamento de suas habilidades (RIBEIRO; JUTRAS; LOUIS, 2005).

Ferrando et al. (2005), cujos esforços se concentraram em torno da inteligência emocional relacionada à superdotação, utilizaram vários modelos teóricos no sentido de trazer à tona a importância do tato afetivo de pais e professores em relação aos filhos ou alunos superdotados. Os resultados de sua pesquisa revelam que os alunos superdotados que obtiveram melhores resultados do ponto de vista

emocional tiveram, por conseguinte, uma melhor organização verbal e um melhor ajustamento emocional, principalmente quando verbalizaram suas emoções (FERRANDO et al., 2005).

Desse modo, para um bom desempenho acadêmico e afetivo do estudante com altas habilidades ou superdotação, escola e a família devem estar centrados nas reais necessidades do estudante, para que estes sintam-se envolvidos em um ambiente sólido e prazeroso, em que possam aprender e se desenvolver, sem medo de serem vetados por algum erro ou falta de conhecimento e sem, contudo, deixar de lado uma infância normal e feliz em que possam errar, rir e se divertir como os outros da sua idade. Em outras palavras, o estereótipo de um adulto em miniatura com vocabulário arcaico e eloquente, que resolve rapidamente cálculos matemáticos sem pestanejar, deve dar espaço à visão de uma criança que, como todas as outras, anseia por descobrir o mundo e nele brincar, fazendo amigos e aprendendo.

Assim, ao receber a informação de que o estudante apresenta comportamento de altas habilidades ou superdotação, ou seja, ainda diante do processo de identificação, pais e professores precisam buscar informações especializadas para que com muito respeito e afeto possam desenvolver os potenciais de seu filho/aluno, sem deixar de compreender suas necessidades típicas da idade, alimentando e estimulando a realização das expectativas deste, e não as suas em particular.

Nesse sentido, no próximo capítulo observaremos como as práticas de identificação, avaliação e atendimento a esse público estão acontecendo atualmente nos Estados Unidos e em Portugal, como forma de conhecer outros aspectos relevantes para a compreensão da área e para o atendimento especializado aos estudantes, com vistas a fomentar o desenvolvimento de seus talentos e tirá-los da invisibilidade, seja na escola ou na família.

## **4 A SUPERDOTAÇÃO NOS EUA, EM PORTUGAL E EM PESQUISAS COM ESTUDOS DE CASO**

A escolha pelos Estados Unidos se justifica primeiramente por observarmos que nesse país estão os principais pesquisadores atuantes da área da superdotação e do estudo do que se considera atualmente uma habilidade acima da média, como os estudiosos já citados Gardner, Sternberg e Renzulli. Assim, compreender como na prática as escolas americanas estão aplicando as teorias destes pesquisadores, nos parece bastante promissor, pois, como visto, os estudos desses pesquisadores fundamentam a práxis em nosso país, sobretudo no Paraná, estado de desenvolvimento desta pesquisa.

Já a opção por Portugal ocorre pelo acesso a pesquisadores da mesma área, considerando a parceria entre a nossa Universidade (UFPR) e a Universidade do Minho (UMinho) em Lisboa, que desenvolvem pesquisas em parceria acerca da superdotação e dos demais aspectos que a englobam, como a identificação, o atendimento e a preparação dos profissionais que trabalham com esta demanda.

Dada a impossibilidade de realizar pesquisas empíricas nesses países tendo em vista o atual contexto político e educacional e as medidas de restrição quanto ao isolamento social, realizamos nossa abordagem através de análise documental e discussão de dados obtidos por meio de literatura específica sobre o tema nesses países. Assim, os dados que serão apresentados foram levantados por meio de pesquisa bibliográfica em livros, publicações de trabalhos e artigos científicos na área de Educação e Educação Especial, trabalhos apresentados em Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação que representam a publicação de pesquisas desenvolvidas na área, além da busca de informações em documentos oficiais americanos e portugueses.

### **4.1 ALTAS HABILIDADES EM PORTUGAL: MARCOS LEGAIS**

Antes de iniciarmos a apresentação sobre como os estudantes superdotados são identificados e acompanhados dentro da legislação em Portugal, consideramos importante analisar de que forma o sistema educativo português está organizado, destacando também a formação dos profissionais que atendem à demanda da educação básica que acolhe estes estudantes, entre outros aspectos.

De forma geral, o ensino lusitano é subdividido em educação pré-escolar, educação escolar e extraescolar. A educação pré-escolar é de matrícula facultativa e destina-se a crianças de 3 a 5 anos de idade (Lei n.º 5, 1997), sendo universal a partir dos quatro anos (Lei n.º 65, 2015). A educação escolar divide-se em: Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Superior BIANCHETTI; MAGALHÃES, 2015).

Os estudantes ingressam no Ensino Básico aos seis anos de idade, que passa a ser um nível obrigatório, gratuito e com duração de nove anos, subdividido em três ciclos. Os quatro primeiros anos de escolarização compreendem o 1º ciclo do Ensino Básico, o 2º ciclo abrange o quinto e o sexto ano de escolarização, enquanto que o 3º ciclo é formado pelos três anos subsequentes. O Ensino Secundário tem duração de três anos e é destinado aos estudantes que concluem o Ensino Básico, ao passo que o Ensino Superior envolve os ensinos universitário e politécnico (Lei n.º 49, 2005).

Quanto à estrutura de formação de professores, Portugal é signatário da Declaração de Bolonha (BIANCHETTI; MAGALHÃES, 2015), determinação que faz com que a formação inicial dos docentes ocorra em dois ciclos. Inicialmente, realiza-se o curso de licenciatura, que tem por finalidade, o embasamento do profissional em sua área de docência, o que acontece em um período de três anos. No entanto, destaca-se que tal licenciatura não habilita para o exercício do magistério, sendo necessária a realização de um Mestrado profissional voltado ao ensino, com duração de três a quatro semestres, conforme a especialidade. Esse segundo ciclo da formação tem por objetivo complementar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ciclo anterior (Decreto-Lei n.º 79, 2014).

Para atuar nas etapas iniciais o acadêmico deve cursar a licenciatura em Educação Básica, seguida de uma das cinco opções de Mestrado: Educação Pré-escolar; Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico; e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico. Cabe referir que o Ensino Básico em Portugal cobre três ciclos: o 1º Ciclo inclui os 4 primeiros anos; o 2º Ciclo engloba o 5º e o 6º ano de escolaridade; e o 3º Ciclo integra do 7º ao 9º ano de escolaridade (BIANCHETTI; MAGALHÃES, 2015).

A estrutura curricular dos mestrados, assim como da licenciatura, deve contemplar os componentes: área de docência; área educacional geral; didáticas específicas; área cultural, social e ética e prática profissional. No caso da licenciatura,

o predomínio está na área de docência, que diz respeito ao estudo avançado dos conteúdos e das disciplinas necessários ao exercício da carreira, ou seja, refere-se aos conhecimentos das matérias a serem ensinadas por eles em seu exercício docente como: português, matemática, ciências naturais, história e geografia de Portugal (Decreto-Lei n.º 79, 2014).

O conhecimento acerca dos conteúdos curriculares é extremamente valorizado, pois se acredita que "a profundidade do conhecimento dos professores sobre as matérias específicas que lecionam tem efeito expressivo na sua autonomia e segurança em sala de aula, traduzindo-se numa mais elevada qualidade da aprendizagem dos alunos" (PORTUGAL, 2014, p. 2820).

Dentre os componentes da grade curricular que nos chamam a atenção, o componente Área Educacional Geral compreende os saberes necessários a todos os docentes, visto que aborda os aspectos relacionados ao desenvolvimento, à aprendizagem, ao currículo, à avaliação, às necessidades educacionais especiais e à organização do processo educacional. As Didáticas Específicas referem-se às estratégias de ensino e trata-se de um componente intimamente relacionado à Área de Docência. A Área Cultural, Social e Ética visa sensibilizar para questões de gênero, etnia, diversidade de religião e pensamento, entre outros. Conscientizar sobre o caráter ético e cívico da profissão, ampliar os conhecimentos dos estudantes para além dos requeridos pela docência envolvendo aspectos científicos, artísticos e de humanidades, também são alguns dos objetivos. Por fim, a Iniciação à Prática Profissional corresponde a experiências vivenciadas dentro ou fora de sala de aula, mas que estejam vinculadas aos aspectos práticos da atividade docente (BIANCHETTI; MAGALHÃES, 2015).

Martins, Chacon e Almeida (2018) destacam o regime jurídico da habilitação profissional para a docência em Portugal, aprovado pelo Decreto-Lei Nº 79, de 14 de maio de 2014, que estabelece o mínimo de 15 créditos destinados ao componente "Área educacional geral" na licenciatura em Educação Básica e o mínimo de 6 (seis) créditos nos Mestrados analisados, representando 8,33% e entre 5 e 7% das formações, respectivamente. Isso significa que há um espaço limitado para tratar de aspectos relevantes como psicologia do desenvolvimento, processos de aprendizagem, currículo, organização educacional, inclusão escolar e outros (Decreto-Lei n.º 79, 2014), o que torna compreensível a dificuldade de aprofundamento dos estudos sobre a Educação Especial/Inclusiva (MARTINS;

CHACON; ALMEIDA, 2018).

Ainda para esses pesquisadores, os Mestrados em Educação Pré-Escolar e em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico possuem a unidade curricular Temas Avançados de Pedagogia na Educação de Infância, com apenas 45 horas de aulas teórico-práticas, no primeiro semestre dos primeiros anos dos cursos. Seu conteúdo programático inclui a diversidade e a diferença na educação de infância (MARTINS; CHACON; ALMEIDA, 2018). No entanto, tal como as disciplinas analisadas na licenciatura em Educação Básica, essa unidade curricular não tem a Educação Especial/Inclusiva entre seus objetivos ou bibliografia básica, de maneira que não nos parece ser um campo destinado ao estudo da superdotação, ou dito ao modo português, da *sobredotação*.

Nesse sentido, a ausência de tais conteúdos na formação de professores traz prejuízos à educação dos alunos com potencialidade elevada, pois a falta de conhecimento pode gerar concepções baseadas em mitos que fazem com que muitos educadores acreditem que o estudante superdotado deve apresentar alto rendimento em todas as disciplinas e se enquadrar em um padrão estereotipado (RAMALHO et al., 2014). Assim, em virtude do desconhecimento, por falta de carga horária específica na formação de professores e conseqüentemente, de concepções equivocadas, alunos com capacidades elevadas podem deixar de ser identificados e adequadamente estimulados dentro do contexto educacional português.

Em outro exemplo, na UMinho (Campus de Gualtar) a unidade curricular Inclusão e Necessidades Educativas Especiais é apresentada com 45 horas de atividades teóricas e práticas. Em sua grade curricular é claramente mencionada a *sobredotação* entre seus conteúdos programáticos (MARTINS; CHACON; ALMEIDA, 2018). Contudo, como essa é a única disciplina destinada especificamente à Educação Especial/Inclusiva, depreende-se que o tempo empregado no estudo da *sobredotação* não seja suficiente para promover o aprofundamento desejável, considerando que a aquisição dos conhecimentos necessários à identificação e ao oferecimento de atenção educacional condizente com as particularidades dos estudantes com elevadas potencialidades requer fundamentação teórica, confrontação de modelos de avaliação e análise de propostas de atendimento (MARTINS; CHACON; ALMEIDA, 2018).

Desse modo, podemos perceber que a formação inicial dos docentes que lecionam com as séries primárias da educação básica em Portugal não apresenta

carga horária adequada para trabalhar conteúdos relacionados ao processo de identificação e avaliação do estudante superdotado, uma vez que este conteúdo não está contemplado em seu currículo base.

Apesar de a Educação Inclusiva fazer parte de sua grade de conteúdos, não conseguimos observar esforços expressivos no trabalho específico com a superdotação. No entanto, como veremos a seguir, mesmo com essas fragilidades na formação inicial de seus professores, as políticas de atendimento e desenvolvimento de talentos no país lusitano existem e são muito profícuas naquilo que se dispõem a realizar com os estudantes com superdotação, fomentando suas potencialidades e habilidades específicas.

#### 4.1.1 Concepções, teorias e o trabalho com enriquecimento curricular

Em relação às concepções, teorias e à legislação que amparam o atendimento ao estudante superdotado em Portugal, de acordo com Haddad (2015), que realizou uma investigação sobre os atendimentos de enriquecimento curricular no referido país, o Despacho Normativo n.º 50/2006<sup>20</sup> assegura a implementação dos planos de recuperação. O Despacho define esse atendimento como o conjunto de atividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob a sua orientação, que contribuam para que os alunos adquiram as aprendizagens e as competências consagradas nos currículos em vigor do ensino básico. Em outras palavras, esse despacho se refere ao plano de desenvolvimento como um conjunto de atividades concebidas no âmbito de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob sua orientação, que possibilitem aos alunos uma intervenção educativa bem-sucedida, quer na criação de condições para a expressão e desenvolvimento de capacidades excepcionais, quer na resolução de eventuais situações-problema.

Contudo, essa não é uma normativa restritiva apenas aos estudantes avaliados ou identificados como superdotados. O plano de desenvolvimento é aplicável aos alunos que revelem capacidades excepcionais de aprendizagem e pode integrar, dentre outras, as seguintes modalidades: a) Pedagogia diferenciada na sala de aula; b) Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e

---

<sup>20</sup> Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17208\\_7428.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17208_7428.pdf)>. Acesso em: 20/09/2019.

aconselhamento do aluno; c) Atividades de enriquecimento em qualquer momento do ano letivo ou no início de um novo ciclo (FERNANDES, 2007).

Já o Despacho Normativo n.º 29/2010 e o Despacho Normativo n.º 1/2005 preveem, uma progressão mais rápida no ensino regular, desde que o aluno demonstre condições para acompanhar a escolaridade prevista para o ciclo que irá frequentar, estabelecendo mesmo que o 1.º ciclo poderá ser completado em três anos, desde que concluído com nove anos de idade (FERNANDES, 2005).

Contudo, dentre suas observações, os despachos afirmam que é preciso considerar se o aluno vai se beneficiar deste procedimento, em relação ao processo de ensino/aprendizagem. Assim, podemos perceber que os estudantes têm o direito a aceleração de estudos e que ainda há uma preocupação sobre os demais aspectos, como os sociais e afetivos, que abrangem este processo.

Além dos decretos que asseguram alguns direitos a esses estudantes, em Portugal existem várias associações de acordo com as solicitações das famílias dos educandos, com o objetivo de desenvolver programas de atendimento específicos a diversos grupos de alunos. A Associação Portuguesa de Crianças *Sobredotadas* (APCS) foi pioneira na área e em 1987 desenvolveu seu primeiro programa de enriquecimento na Escola Superior de Educação de Santa Maria no Porto, sob a coordenação da Doutora Zenita Guenther.

Atualmente, as iniciativas que mais investigam e promovem discussões e ações nessa área são os programas desenvolvidos pela Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS). Essa associação está presente nas capitais de vários distritos do país, atendendo crianças e adolescentes de acordo com a indicação das famílias e das escolas. Ela oferece programas de enriquecimento curricular de diversas maneiras, com objetivos e atividades de acordo com os interesses dos envolvidos. Logo, seria impossível falar de superdotação em Portugal sem falar da Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na *Sobredotação* (FERNANDES, 2005).

A associação foi criada em dezembro de 1998 por iniciativa de professores, psicólogos e estudantes, que progressivamente passaram a contar com o apoio técnico de alguns acadêmicos nas áreas da psicologia e das ciências da educação, aumentando sua demanda de pesquisa e estudos na área. Inicialmente era sediada e centralizada em Braga, mas rapidamente foram criadas diversas delegações distribuídas de Norte a Sul do país. Simultaneamente, reconhecendo o papel e a

representatividade dos pais na dinâmica e vida desta associação, constitui-se o Conselho Nacional de Pais da ANEIS (CNP), um órgão com autonomia e regulamento interno próprios, ainda que vinculado aos objetivos da ANEIS. Desde então, a associação tem desenvolvido um vasto leque de atividades e serviços, contando com o envolvimento de pais, professores e psicólogos, entre outros técnicos e interessados no tema, num trabalho de cooperação e parceria, de caráter voluntário. De acordo com informações obtidas em seu *site*<sup>21</sup>, as principais atividades da ANEIS concentram-se em duas grandes áreas: formação dos seus próprios quadros e a sensibilização e formação de educadores, professores e pais.

Ao longo dos anos foram organizados diversos seminários e cursos de formação, além de vários colóquios e debates nas próprias escolas básicas e secundárias para a disseminação de informações sobre o tema. Como resultado de todos os cursos de formação orientados por especialistas estrangeiros, a ANEIS construiu um conjunto de documentação técnica e um conjunto de competências importantes à disposição de quem deseja investigar e intervir no domínio da identificação e do apoio educativo para o desenvolvimento dos alunos superdotados, todos disponíveis em seu *site*.

A sensibilização dos responsáveis e da opinião pública em geral sobre o tema foi ainda consumada através de algumas notícias publicadas em programas nacionais com a preocupação com a formação e a sensibilização de encarregados da educação e profissionais que precisam entender mais sobre a área. Assim, e por solicitação de escolas e associações de pais e professores, várias iniciativas de formação e divulgação são realizadas pela ANEIS no intuito de divulgar a área e fomentar o interesse de pais e professores para conhecerem mais a respeito. A associação conta ainda com a prestação de outros serviços técnicos às famílias e escolas, como consultoria psicoeducacional, identificação e avaliação, além de consulta psicológica.

De acordo com informações do *site* já citado, até ao momento foram realizados 15 congressos anuais, quer nacionais quer internacionais, contando com a presença de especialistas de renome internacional, que colocam a ANEIS no panorama internacional como um parceiro especialista na investigação e na intervenção do trabalho com estudantes superdotados.

Dentre os materiais que podemos encontrar no *site* destaca-se o *Guia para*

---

<sup>21</sup> Disponível em: <[https://www.aneis.org/wp-content/uploads/2019/07/revista\\_sobred\\_v16.pdf](https://www.aneis.org/wp-content/uploads/2019/07/revista_sobred_v16.pdf)>. Acesso em: 22/09/2019.

*professores e Educadores – Altas Capacidades e Sobredotação – Compreender, identificar e atuar*. O documento, produzido em 2017, apresenta uma reflexão sobre os avanços nesta área e afirma que atualmente é mais fácil construir ideias e debates sobre a superdotação do que há alguns anos; cita ainda alguns desafios, como o fato de desmistificar a associação da superdotação às classes medias e altas.

Infelizmente, as afirmações equivocadas podem ser entendidas como apostas na segregação e criação de elites (TOURÓN; REYERO, 2000), apresentando um caráter contrário ao que se espera, ganhando este problema educativo contornos ideológicos desnecessários e prejudiciais a uma análise serena. Dito de outra forma, nos parece que o trabalho com os estudantes que se destacam dos demais da mesma idade e ano escolar por sua capacidade acima da média e que necessitam de um atendimento diferenciado que os estimule e que realmente desenvolva suas potencialidades, ainda é visto em alguns momentos neste país, como uma ideia segregadora que tende a elitizar determinados grupos. Contra este argumento, o documento afirma que as altas capacidades e *sobredotação* podem enquadrar-se nas atuais políticas de inclusão escolar, mais concretamente no seio das “necessidades educativas específicas” e como tal, devem mobilizar diferentes recursos e formas de atuação (ANEIS, 2017). Logo, toda a educação deve ter como objetivo fundamental a promoção da excelência e o desenvolvimento máximo do potencial humano em todas as áreas de realização. Esse objetivo só é alcançado se a educação atender às características e necessidades de cada aluno em particular. Assim, não podemos considerar a educação dos *sobredotados* como uma questão de elitismo ou de segregação social, pois tanto seria injusto tratar de modo diferente aqueles que são iguais, como tratar de modo igual aqueles que são diferentes (ALMEIDA; FLEITH; OLIVEIRA, 2013).

Passando agora para os pressupostos teóricos que norteiam o trabalho com os superdotados em Portugal, o conceito foi evoluindo desde a sua definição e está inteiramente relacionado a níveis de habilidades cognitivas tendo incorporado, com o passar do tempo, os fatores motivacionais e socioemocionais, além de diversas aptidões (ALMEIDA; FLEITH; OLIVEIRA, 2013).

De modo geral, as concepções teóricas recentes acerca da *sobredotação* e de um modelo teórico da inteligência que estabelece uma ponte direta com o conceito em questão estão fundamentadas nas teorias do Modelo Diferenciado de *Sobredotação* e Talento (GAGNÉ, 2004), na Teoria das Inteligências Múltiplas

(GARDNER, 1999) e na Teoria dos Três Anéis (RENZULLI, 1986). Nos ateremos à descrição do primeiro, tendo em vista que os dois últimos já foram abordados anteriormente.

O modelo apresentado por Gagné (2004) reconhece a superdotação e considera outros aspectos ao delinear a forma com que talentos específicos podem emergir das influências e interações ambientais. Segundo o autor a superdotação é uma herança genética, enquanto os talentos são o produto de uma interação de predisposições naturais com o ambiente, ou seja, com os contextos que envolvem o indivíduo, nomeadamente a família e a escola. Para ele, o desenvolvimento de talentos é, em grande parte, influenciado pela aprendizagem e pela prática ou treino sistemático (GAGNÉ, 2004).

Gagné (2004) propõe que a superdotação se refere à existência e uso de habilidades naturais (ou aptidões), expressas de forma espontânea em pelo menos um domínio da atividade humana. Por outro lado, o termo talento designa a maestria superior de habilidades (ou competências) que são desenvolvidas a partir do treino sistemático e do domínio de conhecimento em pelo menos uma área da atividade humana (acadêmica, artística, desportiva ou social, entre outras). Sobre o percentil de pessoas que podem se enquadrar nestas condições, o autor situa a linha de corte para a superdotação e o talento no percentil 90, ou seja, os indivíduos 10% melhores, por comparação com os seus pares (GAGNÉ, 2004).

O Modelo Diferenciado de *Sobredotação* e Talento (MDST) proposto pelo autor (GAGNÉ, 2004) especifica quatro domínios de aptidão ou habilidades naturais: intelectual, criativo, socioafetivo e sensório-motor. A aprendizagem e o treino eficaz e sistemático das aptidões permitem o desenvolvimento de competências, fazendo emergir progressivamente o talento em determinada área de realização. Por essa razão, de acordo com o MDST, o talento implica necessariamente a superdotação, mas o contrário nem sempre se verifica (GAGNÉ, 2004).

O desenvolvimento do talento, tomando pelo autor como referência, é facilitado por dois tipos de catalisadores, mais especificamente: intrapessoais, que são fatores físicos e psicológicos, destacando-se a motivação; e fatores ambientais, desde influências do meio a um nível macro sistêmico, como fatores demográficos e sociológicos, até contextos micro sistêmicos, como o agregado familiar e os estilos educativos parentais, passando pelas pessoas que exercem influência sobre o indivíduo e que com ele interagem, como seus professores e os pares (GAGNÉ,

2004). Além disso, o fator “sorte” é introduzido nesse modelo, não apenas como influência ambiental, mas também como um aspeto que pode exercer impacto ao nível do património genético herdado pelo sujeito (GAGNÉ, 2009).

Em outros termos, o Modelo Diferenciado de Superdotação e Talento concebe a superdotação como a existência de habilidades naturais, aptidões herdadas geneticamente que se expressam de forma espontânea em algum domínio da atividade humana. O autor ainda indica a existência de talentos específicos e afirma que o seu desenvolvimento é influenciado pela aprendizagem e treino sistemático (GAGNÉ, 2010).

Assim, em síntese, podemos afirmar que a Teoria de Gagné (2010), um dos autores que Portugal toma por base para fundamentar sua forma de compreender, identificar e desenvolver os estudantes superdotados, afirma que o talento reside na transformação de habilidades inatas excepcionais em competências sistematicamente treinadas e desenvolvidas, as quais determinam a excelência ou talentos superiores em determinada área de realização (GAGNÉ, 2004).

Contudo, mesmo apresentando a teoria deste e dos pesquisadores Gardner e Renzulli, o documento da ANEIS demonstra o que dentro de sua própria concepção é considerada uma criança superdotada. Para a Associação, as capacidades acima da média podem apresentar-se nos seguintes domínios:

- Intelectual: inclui capacidades de percepção e de memória, de organização e relacionamento de informação, de análise, síntese, de raciocínio e de resolução de problemas;
- Acadêmico: relacionada com um nível aprofundado de conhecimentos, facilidade ou ritmo acelerado de apropriação das matérias escolares em um ou mais domínios curriculares;
- Artístico: habilidades superiores numa ou mais áreas de expressão, tais como pintura, música, teatro, literatura ou escultura;
- Social: habilidades de comunicação e de relacionamento interpessoal, compreensão dos sentimentos dos outros ou organização e liderança em situações de grupo;
- Motor: excelência em termos de expressão e coordenação motora, nomeadamente em atividades físicas e desportivas em geral;
- Mecânica: capacidade de compreensão e de resolução de problemas

técnico-práticos com manuseio de esquemas e equipamentos de índole mecânica, eletrônica ou computacional (GAGNÉ, 2004).

O documento também apresenta algumas características psicológicas encontradas em pessoas superdotadas, associadas à aprendizagem e ao desempenho acadêmico e profissional dos indivíduos. Logo, inclui-se nesse quadro algumas características menos relacionadas com a inteligência e mais com a aprendizagem (ALMEIDA, 1996). Por outro lado, o documento reconhece que a superdotação necessita de outras características pessoais não estritamente intelectuais, bem como de contextos escolares e familiares favoráveis. Dentre esses aspectos há uma subdivisão em quatro grandes dimensões: cognitivas, aprendizagem/rendimento, motivação e personalidade (ALMEIDA; FLEITH; OLIVEIRA, 2013).

Dentre as características psicológicas apresentadas, estão: capacidades cognitivas, aprendizagem, motivação e personalidade (ALMEIDA; FLEITH; OLIVEIRA, 2013). Também são considerados os aspectos apresentados por Renzulli (1989), com algumas alterações a fim de contemplar um conjunto de características favoráveis ao comportamento superdotado. Dentre esses fatores podemos destacar:

- Capacidade acima da média, aptidões e interesses específicos;
- Fácil compreensão e memorização da informação;
- Excelência em uma ou em mais áreas de desempenho;
- Habilidades criativas e produtivas excepcionais;
- Capacidade de experimentação e aplicação dos conhecimentos adquiridos;
- Diversidade de ideias e soluções para os problemas;
- Habilidades de liderança, responsabilidade e capacidade de persuasão;
- Originalidade, capacidade de interligação de ideias e formas de expressão em produções artísticas;
- Habilidades psicomotoras excepcionais;
- Aprendizagem e aplicação fácil de competências manuais e físicas;
- Elevado nível de motivação e persistência nas tarefas;
- Resolução de problemas de forma autossuficiente e autônoma (ALMEIDA; FLEITH; OLIVEIRA, 2013).

Esses aspectos, apresentados de forma bastante minuciosa no documento, têm como objetivo auxiliar professores e pesquisadores da área a reconhecer características nos estudantes para além do convencional QI e identificar seus talentos e suas habilidades acima da média pois, de acordo com o material elaborado pela Associação, a superdotação não pode ser entendida apenas em uma lógica quantitativa (ANEIS, 2017). Em uma apreciação mais qualitativa, importa analisar como os alunos concentram a atenção quando têm que atender a muita informação ou à informação dispersa, como processam a informação e a organizam, como formam combinações de informação e obtêm *insights*, como planificam e monitorizam a sua atividade cognitiva, ou como se motivam, persistem e retiram prazer da aprendizagem (ALMEIDA; FLEITH; OLIVEIRA, 2013).

Sobre os aspectos cognitivos da superdotação, o documento apresenta a ideia de que estas características integram duas vertentes, nomeadamente, o pensamento lógico dedutivo, de tipo convergente e mais associado ao QI, e o pensamento criativo ou divergente (ANEIS, 2017).

As relações entre essas duas vertentes da inteligência não estão ainda totalmente clarificadas. Alguns autores apontam uma relativa autonomia entre ambas (GUILFORD, 1967; MORAIS, 2007), enquanto outros aceitam que um alto QI não corresponde necessariamente a uma alta criatividade, mas defendem que certo nível de QI é necessário para a criatividade emergir (RUSSO, 2004). Nesse último caso, as habilidades cognitivas parecem ser necessárias para a produção criativa, mas não são suficientes por si só, pois também pode haver outras capacidades envolvidas (MORAIS, 2007; TORRANCE, 1980).

Ainda em relação às habilidades cognitivas, Almeida (1994) considera que os superdotados apresentam três processos intelectuais a um nível marcadamente diferente dos demais: capacidade de separar informação relevante de outra irrelevante; capacidade de combinar elementos singulares de informação em conjuntos mais abrangentes e diversos no seu significado; e capacidade de relacionar uma nova informação com os conhecimentos já possuídos (ALMEIDA, 1994).

Após descrever os conceitos e as teorias que fundamentam a definição de pessoa com altas habilidades em Portugal, passaremos à análise e apresentação dos critérios de identificação e atendimento para os estudantes superdotados nesse país.

#### 4.1.2 Identificação, avaliação e atendimento ao superdotado em Portugal

Como vimos no tópico anterior, as teorias e os conceitos nos quais a área da superdotação é compreendida em Portugal são semelhantes às utilizadas no Brasil, tendo em vista a universalização dos autores e de suas concepções a respeito da superdotação.

Assim, em um primeiro momento, compreendemos através do documento já citado e disponível no *site* da Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na *Sobredotação* que há um trabalho efetivo em divulgar a área e formar profissionais para que possam reconhecer em seus estudantes características da superdotação, com o objetivo de desenvolver seus talentos e oferecer suporte adequado para que isto efetivamente ocorra. No mesmo documento (ANEIS, 2017), há informações sobre quais aspectos devem ser observados. Assim, a sinalização de crianças superdotadas deve assentar na avaliação das seguintes características: multidimensional (áreas e dimensões); multirreferencial (envolver pais, professores, psicólogos e outros agentes educativos); multimétodo (variedade de meios, processos e instrumentos); multitemporal (em diversos momentos e estágios de desenvolvimento) multicontextual (através de tarefas realizadas na escola, em casa ou em outros contextos) e multietápica (por fases ou módulos de apoio) (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2000).

Com base nesses aspectos, o processo de identificação tende a ser realizado em várias etapas descritas neste material. A fase inicial é também chamada de despiste (ou *screening*). A fase seguinte é a de diagnóstico mais aprofundado (fase de identificação, caracterização e explicitação de sugestões de atendimento). Posteriormente é realizada a fase final de avaliação do impacto da intervenção, também chamada de *program planning* ou avaliação por provisão, traduzida no acompanhamento e avaliação de efeitos por parte dos responsáveis do programa de intervenção (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2000).

Além disso, alguns princípios devem estar subjacentes no processo de identificação:

- (i) A identificação deve servir para atender aos interesses e necessidades dos alunos cujo potencial não é suficientemente estimulado pelo ensino regular;
- (ii) Deve-se usar uma concepção de superdotação mais ampla e o mais consensual possível nesse contexto educativo;

- (iii) Os critérios e os instrumentos de identificação devem refletir os objetivos e conteúdos propostos no programa de intervenção;
- (iv) Os procedimentos devem assegurar que ninguém fique sem identificação, especialmente os alunos provenientes de grupos tradicionalmente não associados à *sobredotação*, como alunos provenientes de meios culturais desfavorecidos, alunos com baixo rendimento acadêmico, alunos com problemas emocionais ou de comportamento, reunindo, para tanto, diferentes tipos de informação;
- (v) A seleção para um programa de intervenção deve ser responsabilidade de uma equipe de especialistas, a qual discute e analisa cada caso individualmente, com base na informação disponível e na atribuição de diferentes “pesos” para os vários tipos de dados recolhidos;
- (vi) A avaliação deve proceder de forma contínua com vistas ao progresso da aprendizagem dos alunos superdotados que frequentam programas educativos especiais, com o objetivo de validar a decisão de admissão no programa, por um lado, e ajustar as estratégias implementadas junto desses alunos, por outro. Dito de outro modo, de acordo com o documento, o objetivo básico da identificação deverá ser a oportunidade de intervir posteriormente (ANEIS, 2017).

Sobre os modelos de instrumentos utilizados para realizar o que no país português é chamado de *despiste*, a Associação orienta que a identificação de alunos superdotados é mais adequada quando reúne uma equipe de profissionais de diversas áreas, tais como professores e psicólogos (MIRANDA; ALMEIDA, 2003). Essa equipe deve desenvolver um estudo de caso ou um perfil individual que deve ser incluído no processo de identificação; também deve haver um planejamento posterior das medidas de intervenção que serão adotadas para o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno. Os registos devem conter informações suficientes para um bom planejamento e aplicação do programa de intervenção, privilegiando uma escolha de desenvolvimento do potencial com caráter longitudinal (MIRANDA; ALMEIDA, 2003).

Dentre o rol de instrumentos atualmente disponíveis e indicados para esse processo, o documento sugere utilizar testes psicológicos que entendemos tratar-se de provas de uso exclusivo por psicólogos para aferição de inteligência, como o Teste

WISC IV e o Teste RAVEN, por exemplo. Também devem ser usadas outras formas de avaliação, como: provas acadêmicas de incidência de aproveitamento curricular; escalas de avaliação para pais e professores; redação de ensaios breves; inventários de criatividade; entrevistas individuais; escalas de auto avaliação; guias de observação; relatos sobre “histórias de aprendizagens” e sobre o passado/presente escolar. Dito de outra forma, as medidas mais subjetivas incluem a aplicação de testes psicológicos validados, questionários, inventários e informações dos pais e professores, além da nomeação por parte dos pares, autoavaliações e inventários biográficos. Testes psicométricos de inteligência e aptidão, testes de criatividade, classificações escolares e testes de rendimento exemplificam as provas mais objetivas e formais. Os métodos mistos e não padronizados englobam meios de avaliação como a observação direta dos comportamentos e atitudes, a análise de textos e outros produtos, a verbalização pelos sujeitos, dos seus processos internos durante a realização de uma tarefa e a classificação em concursos artísticos e científicos.

A diversidade de instrumentos decorre, em parte, das características dos potenciais que serão investigados. Como exemplo, em uma avaliação feita pelos pares, o conteúdo e o formato das questões apresentadas devem diferir dos que são usados em uma identificação em adultos (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2000). Assim, diferentes instrumentos e meios podem servir tanto para a identificação como para o diagnóstico diferencial. De qualquer forma, e independentemente do número de testes aplicados, o objetivo do processo é investigar os talentos e/ou potencialidades dos estudantes. Por isso, é preciso que através da aplicação desses instrumentos a equipe envolvida realize a descrição das características mais relevantes do aluno. Posteriormente, esses instrumentos podem servir para conhecer melhor as suas necessidades educativas específicas e para elaborar as propostas de intervenção. No entanto, é importante assegurar que o processo de identificação e diagnóstico seja multidimensional e diversificado, em termos de contextos de realização e de áreas de desenvolvimento avaliadas (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2000).

A observação do comportamento da criança em contexto de sala de aula constitui outro componente fundamental na avaliação formativa do aluno superdotado ou potencialmente superdotado (FALCÃO, 1992). Logo, antes de o professor realizar a indicação, e para propiciar maior segurança a esse processo, indica-se alguns aspectos a ser observados em sala de aula, como o interesse do estudante pelas

atividades desenvolvidas, seu comportamento frente às atividades propostas, seu espírito de liderança, ou mesmo um talento ou habilidade específica, como nos propõem os autores cujas teorias fundamentam o processo de identificação nesse país (GAGNÉ, 2004).

Após a identificação do estudante, a etapa seguinte é o desenvolvimento da potencialidade e/ou de seu talento. Em relação a esse pressuposto, Gagné (2010) afirma que alunos superdotados devem ser estimulados pelo contexto escolar, assegurando a evidência de um exemplar atendimento curricular. Para tal, é necessário que a escola proporcione recursos, oportunidades e que ministre estratégias diferenciadas para a manutenção da estimulação das capacidades desses alunos. Caso tal prestação diferenciada não se verifique, a escola se torna um fator inibidor do desenvolvimento das potencialidades, resultando em uma progressiva redução de motivação escolar e, por conseguinte, em uma significativa perda das suas capacidades em expor seus conhecimentos e talentos, tendo em vista a falta de valorização por parte do ambiente escolar (ANEIS, 2017).

Nessa perspectiva, o trabalho com o desenvolvimento dos estudantes proposto pelo documento português apresenta uma pedagogia diferenciada, promotora de uma educação flexível e concomitante às características pessoais dos alunos. Assim, a escola tem um papel preponderante na criação de um ambiente propício a um desenvolvimento saudável e deve promover oportunidades de enriquecimento das potencialidades (GAGNÉ, 2010).

Tomando o contributo de diferentes autores (SANCHEZ; AVILÉS, 2000), essa flexibilidade e ajustamento do plano educativo às características cognitivas e psicossociais de alunos superdotados reforça a necessidade da qualidade da resposta educativa dos contextos escolares desses alunos. Nesse sentido, o modelo de pedagogia diferenciada proposto no documento supracitado (ANEIS, 2017) para o trabalho com estudantes superdotados tem como objetivos:

- Identificar as características do aluno superdotado e suas diferenças em relação aos outros;
- Assumir a diversidade de conhecimentos, competências e formas de inteligência, promovendo a aquisição da capacidade de aprendizagem autônoma;

- Definir a excelência nos diversos momentos em que são percebidos a evolução ou o desenvolvimento de competências;
- Tomar em atenção as necessidades, as preferências, os interesses e motivações dos alunos;
- Proporcionar diversas ofertas de formação para os demais perfis de aprendizagem;
- Recorrer a estratégias de ensino diversificadas e proporcionar tarefas com várias opções;
- Gerir o tempo de acordo com as necessidades do aluno;
- Fornecer material diversificado ao aluno, bem como procurar interpretações variadas de ideias e acontecimentos (ao invés de requerer interpretações únicas);
- Proporcionar momentos de auxílio dado pelo aluno a outros colegas ou aos professores na resolução de problemas ou explicação de uma ideia ou acontecimento;
- Avaliar continuamente o processo pedagógico, facilitando a adaptação do ensino às necessidades do aluno e, por fim, avaliar os alunos de maneiras diversificadas.

O professor deverá, portanto, recorrer a metodologias e estratégias pedagógico-didáticas, promovendo a realização de atividades estimuladoras e de enriquecimento curricular.

Dentre as práticas que podem ser revistas ou incorporadas ao trabalho em sala de aula, Gagné (2010) sugere que o professor poderá construir um programa curricular individual, tendo em atenção as características dos alunos, estabelecendo finalidades e objetivos de aprendizagem para cada um. Ele ainda poderá adequar os métodos e estratégias de ensino aos perfis de aprendizagem e recorrer a equipamentos pedagógicos que complementem a metodologia de ensino.

O autor também sugere que o professor poderá organizar e, se necessário, reestruturar o processo de ensino e aprendizagem não apenas do estudante superdotado, como de todos os outros alunos, propondo tarefas que promovam o enriquecimento curricular da classe como um todo (GAGNÉ, 2010). Assim, será preciso elaborar projetos educativos que promovam nos alunos a capacidade de

analisar de forma mais detalhada certos conteúdos abordados, possibilitando a aceleração dos alunos para contextos mais avançados, adaptando o currículo disciplinar e/ou conteúdos disciplinares.

Além disso, para Sanches (2006), a pedagogia diferenciada pode ser realizada de diferentes formas, variando as necessidades dos alunos. De acordo com o autor, essa tipologia pedagógica pretende essencialmente atender às características singulares. Em um exemplo, o professor pode elaborar atividades para diferentes ritmos de aprendizagem, facultando oportunidades de sucesso, ao invés de impor o mesmo modelo de intervenção inflexível a todos.

Nesse sentido, é imprescindível a distinção entre uma pedagogia tradicional e uma diferenciada pois, em uma rotina tradicional apenas de repasse de conteúdos, com uma organização constante para todos, dificilmente um estudante com altas habilidades conseguirá desenvolver toda a sua potencialidade (SANCHES, 2006).

Ainda de acordo com o documento de orientação para o trabalho com os estudantes superdotados disponibilizado pela ANEIS (2017), o enriquecimento escolar pode ser definido e realizado de várias outras formas. Uma das mais utilizadas é a que concebe o enriquecimento como o estudo aprofundado de temas de interesse do aluno, mas que não fazem parte do currículo regular. Consiste, por exemplo, em solicitar ao aprendiz o desenvolvimento de projetos originais, empregando a metodologia específica da área. Ademais, outra alternativa possível seria completar o conteúdo curricular proposto em menos tempo, permitindo assim a inclusão de novas unidades de estudo (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Podemos compreender com essas afirmações que o enriquecimento implica uma variedade de experiências e oportunidades educacionais, bem como a modificação ou ampliação do currículo, podendo ser implementado tanto na sala de aula regular como fora da escola, através de atividades extracurriculares. De qualquer modo, a maior parte dos programas de atendimento aos alunos superdotados configura aquilo que podemos designar de programas de enriquecimento escolar, fundamentados na teoria anteriormente apresentada de Renzulli.

Em Portugal esse trabalho pode ser realizado tanto dentro do turno de estudo, como em grupos específicos, os chamados grupos de enriquecimento, que são organizações de estudantes de diversas séries que compartilham interesses semelhantes e têm encontros regulares após as aulas para desenvolver projetos baseados em seus interesses (ANEIS, 2017). Nessa perspectiva, podemos considerar

que os grupos de enriquecimento são similares às atividades extracurriculares, mas podem ser desenvolvidos tanto após as aulas quanto durante a aula. Como exemplo, o professor poderia reservar uma parte da aula, uma ou mais vezes por semana, para a realização das atividades do grupo de enriquecimento, enquanto os outros estudantes participam de outras atividades. É importante lembrar que esses grupos se beneficiam da participação de todos os professores da escola, encorajando-se também a participação de pais e pessoas da comunidade (RENZULLI; GENTRY; REIS, 2003).

A aceleração acadêmica também é uma alternativa para os estudantes superdotados portugueses. Ela consiste em fornecer aos alunos um programa curricular num ritmo mais rápido, ou numa idade mais precoce que a habitual. Trata-se de adequar o nível, a complexidade e o ritmo do currículo à prontidão acadêmica e à motivação do aluno (ANEIS, 2017). Essa alternativa justifica-se pelo fato de que os programas educativos para cada nível de ensino são definidos em função do que é esperado para a maioria dos estudantes dentro de cada faixa etária, tornando-se muitas vezes inadequados para aqueles que são capazes de uma progressão no currículo mais rápida que a maioria dos colegas da sua idade.

Essa decisão se baseia na ideia defendida por alguns autores de que a excessiva lentidão no ritmo de ensino ou a incidência em conhecimentos e competências já adquiridos desmotiva as crianças superdotadas (COLANGELO; ASSOULINE; GROSS, 2004). Em última análise, essa situação pode colocar tais alunos numa situação de vulnerabilidade emocional e motivacional acrescida ao longo do seu percurso escolar. Em outros termos, a finalidade da aceleração acadêmica em Portugal, assim como em todos os outros países, é colocar o estudante num contexto curricular com um nível de dificuldade e estímulo ajustado às suas capacidades excepcionais de aprendizagem (COLANGELO; ASSOULINE; GROSS, 2004).

Essas medidas de aceleração acadêmica têm sido defendidas de acordo com diversos fundamentos teóricos e empíricos. Um deles reconhece que ao longo da escolaridade a aprendizagem curricular é um processo sequencial e evolutivo, no qual se podem verificar muitas diferenças em termos de aprendizagem entre os colegas da mesma idade. Por isso mesmo, em termos pedagógicos, torna-se importante assegurar vias de adequação entre o nível de ensino desenvolvido pelo professor e o nível de aprendizagem que o aluno consegue realizar (COLANGELO; ASSOULINE; GROSS, 2004).

Southern, Jones e Stanley (1993, apud ANEIS, 2017) apontam três princípios gerais subjacentes à adoção de medidas de aceleração: os alunos superdotados apresentam maior rapidez nas suas aprendizagens, comparativamente com os seus pares. Logo, muitas das necessidades desses alunos poderão ser atendidas por meio de uma aceleração do ritmo de ensino ou do “salto” de um ano de escolaridade, tendo em vista que este terá contato com conteúdos curriculares de níveis mais avançados e, geralmente, mais apropriados e motivadores para os alunos com nível de conhecimento acima da média esperada para sua idade.

Finalizando nossa explanação acerca de como o estudante superdotado é identificado, avaliado e atendido em Portugal, é importante registrar que o fato de haver uma equipe multidisciplinar à disposição das escolas que desejam indicar seus estudantes para avaliação já é um diferencial muito relevante, considerando o já exposto acerca da importância do processo de identificação e avaliação desses estudantes para que possam ser encaminhados para atendimentos específicos. A esse respeito, a gama de atividades diferenciadas as quais os superdotados podem ter acesso, seja em sala de aula com enriquecimento curricular ou nas atividades extraclasse, pode ser considerada outro destaque muito positivo para o desenvolvimento de habilidades específicas realizadas em Portugal.

Assim, tendo realizado tais considerações, passaremos agora à análise e descrição de como ocorre o apoio ao estudante superdotado nos Estados Unidos, país em que os mais renomados teóricos da área de altas habilidades vivem e desenvolvem seus projetos.

## 4.2 ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA ESCOLAR AMERICANO

Ao apresentar a organização do sistema escolar americano, nosso objetivo não é fazer uma comparação entre os três países citados, a saber, Portugal, Brasil e Estados Unidos, mas realizar uma análise sobre as práticas desenvolvidas naquele país, no que diz respeito ao trabalho de enriquecimento curricular e ao desenvolvimento de talentos e habilidades específicas dos estudantes superdotados. Justamente por isso, discorreremos sobre diferentes aspectos de sua organização para que não haja nenhum tipo de equiparação entre os países já apresentados.

A educação nos Estados Unidos é fornecida e controlada primariamente por três níveis governamentais diferentes: federal, estadual e local. Há escolas públicas,

que em geral são administradas por distritos escolares, ou por conselhos escolares, cuja jurisdição é geralmente - mas nem sempre - coexistente com os limites de uma cidade ou um condado. Dito de outro modo, na maioria das escolas os padrões educacionais são de responsabilidade dos departamentos de cada estado (CHAMON, 2016).

A idade do atendimento escolar é compulsória e pode variar. No entanto, crianças e adolescentes são obrigados a frequentar a escola até a idade de 16 anos (ou até a finalização do segundo grau) na maioria dos estados. Estudantes podem frequentar escolas públicas, privadas ou domésticas. Nas duas primeiras, a educação está dividida em três níveis: elementar (*elementary school*), média (*middle school*) e secundária (*high school*), mas a partir dos cinco anos, as crianças podem ingressar no *kindergarten* (jardim de infância) (CHAMON, 2016).

De forma bastante resumida, podemos dizer que o sistema de ensino norte-americano compreende 12 anos ou graus de ensino (do 1º ao 12º) prévios ao ingresso no ensino superior. Estes se dividem em três etapas: *elementary school*, composto por cinco graus, dos 6 aos 11 anos; *middle school*, com três graus, dos 11 aos 14 anos; e *high school*, com quatro graus dos 14 aos 18 anos, subdividido da seguinte forma: 9th grade (*freshman year*, de 14 e 15 anos de idade) / 1º ano do Ensino Médio; 10th grade (*sophomore year*, de 15 e 16 anos) / 2º ano do Ensino Médio; 11th grade (*junior year*, de 16 e 17 anos) / 3º ano do Ensino Médio e 12th grade (*senior year*, de 17 e 18 anos) / 4º ano do Ensino Médio (CHAMON, 2016).

O Ensino Médio não tem ligação com as instâncias federais, sendo da alçada dos órgãos comunitários municipais, os quais têm poder para estabelecer a grade curricular, a carga horária, a orientação vocacional, a execução de provas, os vencimentos dos professores, entre outros itens (CHAMON, 2016).

Outra diferença importante é que durante o *High School* os alunos são incentivados a encontrar suas habilidades e talentos, tendo em vista que as escolas americanas prezam pela liberdade e pela flexibilidade em seus currículos e auxiliam os estudantes com acompanhamento específico de acordo com as escolhas do próprio estudante (WARDE, 2016). Em outras palavras, o sistema educacional americano é flexível nessa etapa, considerando que no *High School* o estudante pode escolher o que deseja cursar em cada semestre, dentro de um leque de possibilidades. Nesse período ele pode optar por disciplinas vocacionais como *marketing*, carpintaria e mecânica. Na maior parte das escolas americanas, apenas

são obrigatórias as matérias de Inglês, Matemática e História; ou seja, o aluno pode aprofundar seus conhecimentos em Linguagens, Matemática, Ciências Humanas/Sociais, Ciências da Natureza ou Formação Técnica, de acordo com o que deseja cursar na universidade (WARDE, 2016).

Outra diferença existe é o cálculo das notas. Enquanto no Brasil as notas são de 0 a 10, com a média entre 5 e 7 dependendo da instituição, no sistema de ensino americano são adotadas letras. As correspondências são: A+ (97-100%); A- (93-96%); A (90-92%); B+ (87-89%); B- (83-86%); B (80-82%); C+ (77-79%); C- (73-76%); C (70-72%); D+ (67-69%); D- (63-66%); D (60-62%); e E/F (menos que 60%) (WARDE, 2016).

Sobre o calendário escolar, o ano letivo tem 180 dias, mas tem início em datas distintas do que é costume no Brasil, indo do meio de agosto ao início de junho. Durante esse período existem os feriados, férias e paradas, que são em dias especiais como: na semana entre o Natal e o Ano Novo; na semana de *Tranksgiving* (quarta semana de novembro); no *Winter Break* (uma semana em fevereiro ou março); no *Spring Break* (uma semana entre março ou abril); no *Summer Break* (em torno de 10 a 11 semanas entre junho e agosto) (WARDE, 2016).

Após concluir o grau 12, a etapa básica de ensino, os alunos podem seguir para o ensino superior, que pode ser profissionalizante e/ou técnico (dois anos), ou profissional e universitário (quatro anos), dependendo do interesse do estudante. Nas universidades (*Colleges*) os alunos podem obter um diploma de graduação chamado *Bachelor's degree*. Os estudantes que o obtêm são considerados *undergraduates*. Os estudos posteriores a esse diploma são os mestrados, e os alunos que o obtêm são considerados *graduates*. A próxima etapa seria a realização de um doutorado (PhD), que costuma durar três anos (WARDE, 2016).

Tendo explicado o sistema americano de ensino no que diz respeito à divisão escolar em períodos, seu sistema diferenciado de atribuição de notas e organização do ano letivo, nos voltaremos para as atividades relacionadas especificamente ao trabalho de identificação, avaliação e enriquecimento curricular para os estudantes superdotados dentro das escolas americanas.

#### 4.2.1 Enriquecimento curricular para estudantes superdotados nos Estados Unidos

Antes de iniciar nossa explanação a respeito das práticas de enriquecimento

curricular americanas é importante lembrar que nos Estados Unidos cada estado ou distrito tem poder normativo para deliberar as regras que regerão as modalidades de ensino ofertadas. Contudo, em relação ao estudante superdotado (*gifted*), o departamento de Educação dos EUA (2007) define alunos superdotados ou talentosos como aqueles

[...] que dão provas de alta capacidade de realização em áreas como intelectual, criativa, artística ou de liderança, ou em áreas acadêmicas específicas e que precisam de serviços ou atividades normalmente não fornecidas pela escola, com o intuito de desenvolver plenamente essas capacidades. (UNITED STATES OF AMERICA, 2007, p. 526, livre tradução nossa).

Embora não exista nenhuma normativa geral nos Estados Unidos que exija das escolas a identificação ou fornecimento de serviços especiais para alunos superdotados e talentosos, 32 estados possuem normativas específicas. Além disso, o Congresso dos Estados Unidos incluiu crianças superdotadas e talentosas em suas leis gerais, quando estabeleceu prioridades para as atividades educativas nacionais.

A esse respeito, Rondini e Pereira (2016) apresentam um recorte descritivo de um projeto de estágio de pós-doutoramento realizado junto ao *Gifted Education Resource Institute* (GERI), *Department of Educational Studies, College of Education, Purdue University*, em Indiana, um destes estados que tem programas para estudantes superdotados. O estado de Indiana é regido pelo *Indiana Code (IC)*, documento gerado pela Assembleia Geral de Indiana, que estabelece normas e diretrizes a respeito da organização escolar (RONDINI; PEREIRA 2016).

Dentre os 36 títulos que compõem o *Indiana Code*, o Título 20 (IC 20) é dedicado à educação e o seu Artigo 36, aos estudantes com alta capacidade. O IC 20-31-2-6 faz referência ao que considera “aluno excepcional” – (1) estudante com deficiência (definido no IC 20-35-1-8), e (2) estudante com alta capacidade (*high ability*), definido no IC 20-36-1-3 como:

[...] um estudante que: (1) executa ou mostra o potencial para a realização em excelente nível em pelo menos um domínio<sup>10</sup> [a) Inteligência Geral, b) Criatividade, c) Acadêmico, d) Artes – técnicos e práticos<sup>11</sup>, e) Artes visuais e performativas<sup>12</sup>, f) Interpessoal (IC 20-36-1-2)] quando comparado com outros estudantes da mesma idade, experiência, ou ambiente; e (2) caracteriza-se por dons excepcionais, talentos, motivação ou interesses<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> Disponível em: <<http://iga.in.gov/legislative/laws/2015/ic/>>. Acesso em: 02 abr. 2019. Livre tradução nossa.

A região do estudo realizado por Rondini e Pereira (2016) está dividida em três corporações escolares. Uma delas, composta por 12 escolas, compreendendo o ensino do jardim de infância ao colegial com 7.743 estudantes e 550 professores, se dedica a implementar programas voltados aos estudantes superdotados, com vistas ao “desenvolvimento de suas habilidades e atitudes que os levem a uma vida de aprendizagem, autodesenvolvimento, e serviço à sociedade”<sup>23</sup>. Cabe ressaltar que a área em que os pesquisadores realizaram sua pesquisa atende a um público considerado como classe média baixa, tendo em vista o número de estudantes que pagam pelo almoço na escola (RONDINI; PEREIRA, 2016).

Há um programa denominado *High Ability Program*, cujo objetivo é “satisfazer as necessidades dos estudantes com altas capacidades no campo da capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, liderança, criatividade e nas artes visuais e performáticas” (RONDINI; PEREIRA, 2016, p. 8). Esse programa está distribuído em quatro níveis: a) programa para estudantes do jardim de infância ao quarto ano (*elementary school*); b) programas Excel e Desafio, para os 5º e 6º anos (*intermediate school*) e para os 7º e 8º anos (*junior high school*); e c) programa de ensino médio (*high school*).

Para a elaboração da citada pesquisa, os estudiosos optaram por acompanhar uma escola em que havia cinco classes do jardim de infância, quatro classes de 1º ano, seis classes de 2º ano, seis classes de 3º ano e cinco classes de 4º ano. Para cada série escolar, a escola oferta uma classe para estudantes identificados com superdotação em leitura ou matemática, ou ainda em áreas em que as escolas identificam as altas capacidades no estado de Indiana (BURNEY; MARSCHAND; NEUMEISTER, 2010). Pelo período de uma semana, respeitando o cronograma determinado pela escola para as atividades que já estavam planejadas, os pesquisadores realizaram sua pesquisa em todas as salas para estudantes superdotados (RONDINI; PEREIRA, 2016).

Outra informação importante é a de que as diretrizes para a implantação de programas de serviços para estudantes com alta capacidade estão apresentadas no Capítulo 2 do *Indiana Code*, o qual expõe que o Departamento de Educação do Estado

---

<sup>23</sup> Disponível em: <<http://edg.lsc.k12.in.us/cms/One.aspx?portalId=102096&pageId=611962>>. Acesso em: 19 out. 2019.

disponibilizará recursos estatais para subsidiar as Corporações Escolares que implementarem em suas escolas tais programas.

Além disso, o Departamento de Educação prestará assistência no que concerne: (i) à avaliação do estudante; (ii) à avaliação do programa; (iii) ao desenvolvimento e implementação de programas, entre outras (apud RONDINI; PEREIRA, 2016). Ainda segundo o IC, esses programas devem alinhar-se ao plano de melhoria estratégica e contínua da escola, ou seja, seu desenvolvimento contribui para o aprimoramento da instituição de forma geral e não apenas em benefício dos estudantes superdotados.

O trabalho de valorização das potencialidades proporciona um novo olhar do professor, que passa a considerar outros aspectos ao lecionar e avaliar os estudantes, representando uma mudança no papel do professor e do aluno nos contextos em que esses programas são desenvolvidos.

Quanto à seleção dos estudantes, segundo Rondini e Pereira (2016),

[...] uma avaliação multifacetada é indicada pelo IC, de sorte a garantir que estudantes deixem de ser identificados pelo uso de avaliações tradicionais que não levam em consideração diferenças econômicas e culturais, baixo desempenho ou deficiência. Por essa razão, a escola em foco utiliza-se de testes normatizados, recomendações de professores, recomendações de pais, listas de verificação e avaliações aplicadas pelo Programa de Alta Capacidade (LSC, 2015-2016, p. 6), a fim de realizar sua identificação. (RONDINI; PEREIRA, 2016, p. 8).

Ainda de acordo com os pesquisadores, todo o processo é realizado por uma assistente administrativa do Programa de Alta Capacidade da corporação em tela. Trata-se de uma profissional com formação pedagógica, responsável por fazer a identificação dos estudantes das escolas que fazem parte da região em questão. Seu trabalho pauta-se em diretrizes apresentadas no documento *Identifying Students with High Abilities in Indiana*, que foi gerado por um comitê de planejamento composto por integrantes de diversos segmentos – escola, universidade e comunidade. Nele, a assistente administrativa encontra a descrição: a) dos domínios com que o estado identifica os estudantes – inteligência geral, linguagem e matemática; b) das características de estudantes com alta capacidade; e c) da avaliação multifacetada, dividida entre medidas quantitativas (testes normatizados) e qualitativas (descrição narrativa ou avaliação do desempenho ou comportamento).

Nesse tópico, o documento detalha os passos para o plano e desenvolvimento do processo de identificação, oferece diferentes alternativas para a avaliação qualitativa – portfólios, escalas de observação, escalas de avaliação, avaliação de produto, indicação de professores, nomeação por pares, auto nomeação, indicação por pais, entrevistas – e para a avaliação quantitativa – *Cognitive Abilities Test* (CogAT) (LOHMAN, 2012), *Otis-Lennon School Ability Test* (OLSAT) (OTIS; LENNON, 2016), *Test of Mathematical Abilities for Gifted Students* (TOMAGS) (RYSER; JOHNSEN, 1999), *SAGES-2 (Mathematics/Science and Language Arts/Social Studies subtests)*, dentre outros (JOHNSEN; CORN, 2001; apud RONDINI; PEREIRA, 2016).

A instrução segue dispondo sobre os diferentes tipos de serviços que as escolas podem oferecer, distribuídos em três categorias: opções de agrupamento dos alunos (*Cluster Grouping, Between-Class Grouping, Cross-Grade Grouping, Ability Grouping etc.*); opções de aceleração (*Advanced Placement, Dual/Concurrent Enrollment, Early Entrance etc.*) e a diferenciação de instruções (*Enrichment, Compacting, Problem-based Learning, Individualized Instruction etc.*) (BURNEY; MARSCHAND; NEUMEISTER, 2010, apud RONDINI; PEREIRA, 2016).

No momento em que a identificação acontece nos estados americanos, há uma descentralização decisória por parte das escolas, as quais poderão estudar qual o caminho mais adequado, entre os vários abarcados pelas diretrizes, que melhor se ajusta à sua realidade atual, para iniciar as atividades de enriquecimento (BATES; MUNDAY, 2007, apud RONDINI; PEREIRA, 2016).

Ainda sobre o processo de identificação, Rondini e Pereira (2016) afirmam que inicialmente um convite é realizado a todos pais para participarem de uma reunião sobre o assunto. Se os pais consideram que seu(sua) filho(a) pode pertencer a esse grupo, uma autorização é enviada; pois somente depois de autorizado o estudante passa pelo processo de identificação.

O processo de avaliação inicia-se no jardim de infância e se estende até o 2º ano, quando se confirma se um estudante seguirá nas classes para estudantes com altas habilidades ou não. Uma vez que o processo de identificação é mais intenso no jardim de infância e no 1º ano e nesse período os estudantes, ainda que precocemente, demandam mais atenção, um contato mais intimista e frequente com um mesmo professor facilita a identificação (RONDINI; PEREIRA, 2016).

Uma divisão simples é realizada – classe para alunos com altas habilidades e classes para os demais estudantes. Dessa maneira, esta última apresentará estudantes com diferentes níveis de aprendizagem, tal qual no contexto brasileiro, com exceção dos estudantes com altas habilidades, que irão para uma sala específica em determinados momentos (RONDINI; PEREIRA, 2016).

O processo torna-se mais complexo do 2º ao 4º ano, onde as classes são mais fracionadas – superdotação (com alto desempenho), médio e baixo desempenho. A decisão de quais estudantes irão para cada sala é tomada pela equipe composta pelos professores das classes específicas para superdotados, pela assistente administrativa e pela diretora da escola, com base nos diversos dados advindos do processo multifacetado de identificação dos estudantes que a escola adota (RONDINI; PEREIRA, 2016).

Quanto ao processo de atendimento específico aos estudantes superdotados, os pesquisadores afirmam que o agrupamento escolhido pela escola em questão é o *Ability Grouping*. Nele, os estudantes são agrupados pelo domínio acadêmico e nível de vivacidade mental com que aprendem. Desse modo, os estudantes assim identificados vão para a sala destinada a um trabalho específico, enquanto os demais são divididos entre as salas restantes (RONDINI; PEREIRA, 2016).

Nesse ponto, há dois processos diferentes na escola para a distribuição dos estudantes entre as demais salas, o que está relacionado com o processo de identificação que a escola realiza (RONDINI; PEREIRA, 2016). Eles utilizam um agrupamento denominado *Between-Class Grouping*, no qual a permuta é feita apenas em Matemática, no programa *Math Success*, para os estudantes com superdotação, e em Matemática e Linguagem para as demais classes.

No *Between-Class Grouping* os estudantes podem ser permutados entre as classes da mesma série ou para séries mais avançadas. Como exemplo, o professor do 3º ano da sala para estudantes superdotados desenvolve altos níveis em Matemática e Linguagem – característica comum a todos os professores das classes para superdotados. Suas atividades e materiais giram em torno do 3º ou 4º ano. Ficam com ele, durante todo o período escolar, apenas os estudantes identificados com grande potencial em matemática e linguagem. Aqueles que não foram identificados em Matemática, por exemplo, no momento dessa atividade, vão para outra sala do 3º ano, dependendo do seu nível de desenvolvimento na área. Por outro lado, um estudante em uma sala para superdotados poderá assistir aulas em uma sala ainda

mais avançada em Matemática ou Linguagem, a depender de suas necessidades. Um exemplo é um estudante do 2º ano citado na referida pesquisa, que em Matemática frequenta as atividades desse professor do 4º ano; ou seja, esse estudante encontra-se dois anos acima da sua seriação nessa disciplina. Todavia não ocorre o mesmo em Linguagem; mesmo tendo sido identificado com superdotação em ambas, ele não permanece o tempo todo na turma mais avançada (RONDINI; PEREIRA, 2016).

Em relação especificamente ao trabalho efetivo com os alunos superdotados, o processo de ensino-aprendizagem é dinâmico, as atividades mudam a cada 15 ou 20 minutos e as explicações dos professores são simples e rápidas de maneira que, a partir desse ponto, os alunos têm autonomia para a construção do seu conhecimento no seu ritmo e no seu nível de desenvolvimento (RONDINI; PEREIRA, 2016).

Outro fato que consideramos importante destacar é o de que o trabalho diferenciado na escola em questão não ocorre apenas em consideração ao enriquecimento curricular dos superdotados. Toda a organização escolar e o trabalho com metodologias diferenciadas descritos pelos pesquisadores, que estimulam a participação ativa dos alunos nos parecem contribuir para um cenário em que o desenvolvimento não apenas do estudante superdotado, como de todos os outros, parecem ser muito mais significativos. Nas palavras dos autores,

[...] tal arranjo só é possível por existir um trabalho colaborativo entre os professores, sem qualquer evidência de melindres ou de superioridade. Em acréscimo, independentemente do tipo da classe, para estudantes com superdotação ou não, os professores usam como metodologia de ensino a diferenciação de instrução ou, simplesmente, *differentiation*. Trata-se do emprego de variadas abordagens de instrução para modificar o conteúdo, processos e produtos em resposta à prontidão de aprendizagem, interesse e estilo de aprendizagem de estudantes academicamente diferentes. Essa abordagem metodológica pode ser considerada a espinha dorsal da escola. (RONDINI; PEREIRA, 2016, p. 15).

Outra modalidade de atendimento é o *Cluster Grouping*, em que os docentes trabalham com grupos diferentes para diferentes atividades. Nessa modalidade o professor pode dividir a sua sala em grupos de igual habilidade em Matemática, trabalhando com cada grupo o nível que os estudantes desempenham. No momento do estudo de Linguagem, por exemplo, os grupos poderão ser diferentes, pois o nível dos estudantes muda de área para área. O professor poderá ainda optar em misturar diferentes níveis de compreensão para o estudo de Ciências, por exemplo.

Assim, o *Cluster Grouping* presta-se como uma ferramenta de diferenciação

em que o docente consegue dinamizar a sua sala de aula, à medida que atribui a cada grupo uma atividade, seja de Matemática, Linguagem ou Ciências, em que cada equipe estará trabalhando os conceitos necessários para aquela área específica, mas no seu nível de compreensão, sem perder o foco de ser suficientemente desafiador. Ao mesmo tempo o professor consegue, todos os dias, ter contato individualizado com um grupo de estudantes, agora em número bem menor, podendo assim avaliar o desempenho de cada um; no fim de uma semana, o professor consegue avaliar coletivamente e individualmente todos os seus estudantes (RONDINI; PEREIRA, 2016).

Percebemos que há iniciativas escolares no intuito de desenvolver projetos próprios para estudantes superdotados de acordo com suas habilidades e seus interesses. Os estudantes podem ser desenvolvidos dentro de suas próprias escolas com enriquecimento curricular, sem a necessidade de um processo de identificação ou de avaliação específicas, considerando seus interesses, comprometimento com as tarefas e, é claro, o olhar atento do professor às necessidades de cada um. Dito de outro modo, a autonomia oferecida aos estados americanos possibilita a cada instituição a criação de critérios individuais para o planejamento de atividades extracurriculares e complementares, partindo da premissa de que em cada região existem estudantes com interesses e potenciais diferentes que podem ser desenvolvidos em atividades em sala no turno regular, de contraturno ou ainda de férias dentro do calendário escolar, como veremos no próximo tópico, sem a necessidade de aferição de quociente de inteligência ou da aprovação em testes psicométricos.

#### 4.2.2 Programa americano de desenvolvimento da criatividade e do talento

Outro exemplo que queremos citar é a pesquisa produzida por Piske (2018), em que a autora realiza um trabalho evidenciando o desenvolvimento da criatividade em estudantes superdotados nos Estados Unidos.

De acordo com a autora, o trabalho com a criatividade é evidente em programas para alunos superdotados. Segundo ela, isto ocorre porque o país é referência no atendimento aos alunos com superdotação e por apresentar grande quantidade de programas de enriquecimento a esta demanda (PISKE, 2018).

Como o governo federal também oferece liberdade de escolha e de

organização para essa modalidade, são inúmeras as possibilidades de atendimento ao estudante criativo. Assim, para vir ao encontro das necessidades destes estudantes, a *National Association for Gifted Children* e o Conselho de Diretores Estaduais de Programas para superdotados, realizam uma pesquisa bienal de como os estados regulam e apoiam programas para estes estudantes (NAGC, 2020)<sup>24</sup>.

De acordo com Piske (2018),

[...] nos Estados Unidos, há mais de trinta estados que promovem programas para alunos superdotados, cada um com os seus requisitos e regulamentações para o atendimento a esta demanda. O código do estado onde a pesquisadora realizou seu estudo, define um aluno com habilidades elevadas como aquele que realiza ou mostra o seu potencial em um nível de realização excepcional em pelo menos um domínio quando comparado a outros alunos da mesma idade; este aluno caracteriza-se por potencialidades, talentos, motivação ou interesses excepcionais (PISKE, 2018, p. 163).

A associação *National Association for Gifted Children* tem como missão apoiar aqueles que aprimoram o crescimento e o desenvolvimento de crianças superdotadas e talentosas por meio de educação, advocacia, construção de comunidade e pesquisa. O objetivo é ajudar os pais e as famílias, os profissionais de ensino fundamental e médio, incluindo o pessoal de serviço de apoio e os membros da comunidade de pesquisa e ensino superior que trabalham para ajudar crianças superdotadas e talentosas, na tentativa de alcançar o melhor de si e contribuir para suas comunidades (NAGC, 2020). A associação prevê uma canalização de recursos para os estados americanos, visando fortalecer programas e serviços oferecidos para alunos superdotados, e reforçava com mais investimentos financeiros as iniciativas já realizadas dentro das escolas por iniciativas próprias (ANDRÉS, 2010).

Na definição da NAGC indivíduos talentosos são aqueles que demonstram níveis excelentes de aptidão (definidos como capacidade excepcional de raciocinar e aprender) ou competência (desempenho ou conquista documentada entre os 10% ou mais raro) em um ou mais domínios (NAGC, 2020).

Nas escolas, o termo talentoso reconhece a excepcionalidade em aptidão ou desempenho acima da média, que exigem serviços adequadamente diferenciados para que os alunos desenvolvam seu potencial (NAGC, 2020).

O tipo de serviço oferecido é decidido localmente por políticas regionais, como citado anteriormente. Estes são variados e podem incluir programas de aceleração de

---

<sup>24</sup> Disponível em: <<https://www.nagc.org/>>. Acesso em: 07/04/20.

séries, agrupamentos de estudantes, aceleração ou compactação de currículo, diferenciação do ensino com aulas avançadas e enriquecimento curricular por meio de registro duplo em classes ou séries diferentes, ou até mesmo em escolas ou programas especializados para esses alunos. Para isso, o aluno pode ser acomodado em classes regulares na escola comum ao mesmo tempo em que também está matriculado em classes especiais, ou ainda pode formar grupos em tempo integral com estudantes que apresentem habilidades similares (ANDRÉS, 2010).

Voltando à pesquisa realizada por Piske (2018), considerando que o objetivo da pesquisadora era analisar o trabalho de desenvolvimento da criatividade dos estudantes superdotados, foi possível observar que o pensamento criativo envolve a criação de algo novo ou original, contempla as habilidades de flexibilidade, originalidade, fluência e elaboração. Assim, atividades envolvendo *brainstorming*<sup>25</sup>, modificação, imagens, pensamento associativo, listagem de atributos e pensamento metafórico, por exemplo, possibilitam o pensamento criativo. Ainda segundo a autora, a ênfase recai sobre as práticas lúdicas e as aulas expositivas, fazendo com que os alunos aprendam de forma prazerosa e criativa (PISKE, 2018).

De acordo com a pesquisadora, o instituto de educação para superdotados em que esta realizou sua pesquisa é um instituto inovador dedicado à descoberta, estudo e desenvolvimento do potencial humano. O instituto tem por objetivo o desenvolvimento holístico das altas habilidades, da criatividade e do talento para que os estudantes possam se desenvolver ao longo de sua vida (PISKE, 2018). Este atendimento é realizado através de programas de enriquecimento para crianças talentosas, criativas e superdotadas. No entanto, não atende apenas à demanda de crianças, pois há também programas de pós-graduação para futuros estudiosos e líderes, contando ainda com o enfoque no desenvolvimento profissional e cursos para educadores de estudantes talentosos e criativos, bem como pesquisas de última geração em psicologia e educação relacionadas ao talento, criatividade e desenvolvimento de talentos. Dentre as iniciativas em prol de uma educação de qualidade aos alunos superdotados, há também iniciativas voltadas à diversidade - *Diversity Initiatives for Gifted Students* (PISKE, 2018).

Nesse sentido, o que descreveremos a seguir é o relato de Piske (2018) sobre o trabalho com criatividade realizado com alunos superdotados de um dos institutos

---

<sup>25</sup> Pode ser traduzido como “momentos de debates”.

que oferta programas de verão para essa demanda. Os programas americanos nos quais a pesquisadora aprofundou seus conhecimentos serão nomeados como: *Summer 1*, *Summer 2* e *Summer 3* e serão descritos na sequência.

Para a autora, o primeiro programa *Summer 1* pode ser descrito como um espaço em que as crianças superdotadas do jardim de infância até o quarto ano frequentam para realizar cursos desafiadores com outras crianças talentosas em diversas áreas.

Os cursos interdisciplinares, de um dia, são orientados pelo menos dois níveis acima do nível escolar atual de cada aluno. Os alunos irão participar de um programa de atividades completas relacionadas a um tema central. Os componentes de todas as disciplinas serão incluídos em todos os níveis, para que cada criança adquira experiência em engenharia, matemática, ciência, estudos sociais, arte, e linguagens artísticas, enquanto trabalha em atividades abertas que requerem um pensamento crítico e criativo (PISKE, 2018). Nas palavras da autora,

[...] este programa oportuniza crianças superdotadas a ter pensamentos divergentes e amplos. Elas têm a oportunidade de realizar conexões entre disciplinas e trabalham para entender como ideias e conceitos estão relacionados um com o outro. Em vez de explorar apenas um tópico, como a química, os alunos aprenderão como a química desempenha um papel na vida real, levando as crianças a compreenderem melhor a sua realidade. Elas irão explorar questões em relação às diversas áreas do conhecimento. O diferencial deste programa é contar com pequenos grupos e pequenas salas limitadas a 12 alunos do jardim de infância ao 2º ano e 16 alunos do 3º ao 4º ano para permitir que os instrutores trabalhem efetivamente com cada aluno de forma bastante próxima. (PISKE, 2018, p. 144).

O programa *Summer 2* atende à demanda de estudantes que procuram enriquecimento nas áreas criativas e talentosas de quatro anos (pré-escola) até o oitavo ano. Durante este programa é ofertada uma variedade de cursos de ciência, tecnologia, engenharia, matemática, artes visuais e artes cênicas e estudos interdisciplinares originais. Lembrando que são os estudantes que escolhem suas próprias aulas, de acordo com a(s) sua(s) área(s) de interesse. Desse modo, por exemplo, os interessados em super-heróis podem projetar o capacete do Homem de Ferro e a teia do Homem Aranha durante esse curso, além de usar materiais reciclados, para, por exemplo, realizarem lançamento de foguetes (PISKE, 2018). Já os interessados em escrever e contar histórias podem descobrir as suas habilidades de comunicação, dominando a arte da narrativa sensorial e a autoexpressão. Em outro exemplo, os alunos podem ser compositores, interagindo em atividades em pequenos

grupos e construindo os seus próprios projetos para ganhar experiência com as interações do mundo real (PISKE, 2018). A pesquisadora também nos apresenta outras possíveis experiências:

[...] exemplos de atividades para o desenvolvimento da criatividade de superdotados: durante este programa, na área da engenharia, os alunos projetam, constroem e testam lançadores de marshmallow, montanhas russas de mármore uma nave espacial e uma torre de cartões usando itens domésticos comuns. Aprendem de forma aprofundada e se divertem com as atividades. Já para os interessados em anatomia, os alunos podem aprender sobre a função do coração com foco na frequência cardíaca, anatomia do coração e do fluxo sanguíneo. Eles também podem olhar dentro do coração, e finalizar o dia observando uma dissecação cardíaca. (...) No curso de ecologia, os participantes serão guiados por um instrutor, estudantes e pais exploram um habitat, discutem a qualidade da água, realizam análises químicas e identificam insetos. (PISKE, 2018, p. 143).

O programa *Summer 3* apresenta algumas características diferentes dos primeiros, pois as atividades podem ser desenvolvidas de forma mais aprofundada, tendo em vista que o tempo que os estudantes passarão com o mesmo foco de pesquisa pode durar mais que um dia. Ele acontece no mês de julho, durante o verão nos Estados Unidos. Há mais de 40 anos, o instituto pesquisado conta com a presença de estudantes universitários talentosos e criativos do mundo todo, em campos residenciais projetados para estimular sua imaginação e expandir suas habilidades (PISKE, 2018).

Alunos superdotados a partir do 6º ano, na faixa etária aproximada de 12 a 18 anos de idade, podem instalar-se nas residências do campus universitário, realizar cursos desafiadores e participar de atividades recreativas. Dentre as atividades, os alunos irão vivenciar: desafios intelectuais, atenção pessoal de funcionários talentosos e atenciosos, excelentes instalações da universidade onde ocorre o programa para superdotados, contando com residências, salas de jantar, salas de aula e laboratórios. Além disso, os estudantes poderão desenvolver novas amizades com pessoas de todo o mundo que compartilham interesses semelhantes, aprendizagens agradáveis e experiências sociais (PISKE, 2018).

A autora apresenta algumas experiências que podem ser vivenciadas pelos estudantes, lembrando sempre que as escolhas partem deles e de seus níveis de interesse e habilidade para a inscrição nas atividades:

Para aqueles que se interessam por robôs, neste curso os alunos podem desenhar, construir e programar seu próprio robô com sistema autônomo usando o Lego robótica modelo Educação EV3. Os participantes deste curso podem programar seus robôs para executar tarefas específicas: para mover, sentir, e responder ao meio ambiente ao superar desafios. [...] No ramo da engenharia, há curso sobre como construir pontes por meio de uma construção prática e experimentação. Utilizam-se princípios de engenharia mecânica e material para saber mais sobre como fazer e testar pontes. Os alunos podem ter a chance de construir e demolir suas construções em um laboratório de engenharia. [...] Quanto ao curso, “Luzes, Cortina, Ação”, os participantes irão aprender sobre produções de teatro desde o script à preparação do palco. Este curso permite que os alunos experimentem sobre direção teatral ao explorar a criatividade e a organização de realizar um espetáculo. (PISKE, 2018, p. 149).

Um detalhe que chamou a atenção da pesquisadora e que também destacamos aqui é o fato de que, no programa *Summer*, o currículo visa atender o aspecto social e emocional dos superdotados. Segundo Piske (2018), desde 2012 o instituto pesquisado tem incorporado o currículo afetivo ao programa para atender às necessidades sociais e emocionais dos estudantes, levando em consideração que esses estudantes podem apresentar algumas dificuldades socioemocionais durante sua estada no campus de uma universidade e precisar de apoio especializado. Para tal, o campus conta com conselheiros que são treinados como facilitadores de grupo, com a finalidade de ajudar os participantes nas interações com todas as pessoas, além dos seus pares e também a entender os objetivos gerais das atividades ofertadas. Os conselheiros são jovens contratados para essa função, geralmente estudantes de graduação e estudantes de mestrado na Faculdade de Educação, que são capacitados para trabalhar com alunos de alta capacidade, como conselheiros de campo durante os programas de verão (PISKE, 2018).

Outro ponto que nos chama a atenção é não haver necessidade de identificação e/ou avaliação dos estudantes, para então começarem a ser desenvolvidos e terem seu potencial respeitado e fomentado por seus professores. Cada docente dentro de suas salas de aula, tem autonomia para desenvolver as habilidades de seus estudantes quando percebem um grande interesse, comprometimento ou desenvolvimento acima da média, podendo oferecer atividades diferenciadas e encaminhar o discente, com a anuência da família, para programas de férias ou de contra turno que estimulem e potencializem seus interesses. Outra opção muito comum é a orientação para que o menor seja remanejado para séries mais adiantadas, mantendo seu interesse e evitando o descontentamento por ter que ouvir novamente conteúdos já apreendidos.

Poderíamos então questionar se essa rotatividade não impediria o estudante de formar amizades e ter como referência social sua turma de mesma idade. Para tal discussão, retornamos aos pesquisadores já citados Rondini e Pereira (2016), que afirmam que a sala para estudantes altamente capazes não é vista como segregação, mas, ao contrário, como uma necessidade a ser suprida.

Segundo os pesquisadores, uma vez que esse estudante demanda menos instruções para executar suas atividades, por ter um raciocínio matemático mais acelerado ou uma leitura e compreensão do texto eficiente, além de se aborrecer na sala regular, ele se atrasa e estressa os estudantes que não conseguem acompanhá-lo, reiterando a necessidade de contarem com um espaço em que se reconheçam em seus pares e em que possam demonstrar sua capacidade e realmente desenvolver suas habilidades (RONDINI; PEREIRA, 2016).

Assim, a falta de socialização não é percebida, de forma geral, como problema na escola observada. Além de ter possibilidades de fazer amigos em outras salas quando são permutados para alguma área específica, os alunos se unem em outras oportunidades, como na hora do lanche, no recesso após o lanche, em apresentações musicais etc. (RONDINI; PEREIRA, 2016), o que reforça que os estudantes superdotados podem conviver com todos os outros, sem deixar de ter suas habilidades desenvolvidas com atividades e em ambientes diferenciados.

Tendo compreendido um pouco mais a respeito da estrutura e da organização das práticas no trabalho para o desenvolvimento do talento e das habilidades específicas dos estudantes superdotados realizadas nos países citados, a saber, Portugal e Estados Unidos, passaremos agora à nossa análise bibliográfica sobre pesquisas com estudos de caso que investigam o processo de identificação, avaliação e atendimento ao superdotado na última década.

#### 4.3 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS DA ÁREA

A fim de identificar as pesquisas sobre a área de altas habilidades relacionados ao foco deste estudo, a escolha pela utilização dos descritores abaixo relacionados se justifica tendo em vista os temas que ancoram nossa pesquisa - o processo de identificação, avaliação e atendimento ao estudante superdotado, com vistas à análise de como o aluno e sua família o percebem por meio de um estudo de

caso. Ainda sob essa perspectiva, consideramos também a orientação da Secretaria de Educação Especial (SEESP) (BRASIL, 2007), que afirma que

[...] os termos "pessoas com altas habilidades" e "superdotação" são mais apropriados para designar aquela criança ou adolescente que demonstra sinais ou indicações de habilidade superior em alguma área do conhecimento, quando comparada aos seus pares. (BRASIL, 2007, p. 7).

Salientamos que este tópico se caracteriza por uma revisão de pesquisas da área. Em outras palavras, trata-se de uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema (SAMPAIO; MANCINI, 2007). A base de dados escolhida para tal empreitada foi a plataforma Periódicos CAPES, tendo em vista o rompimento de contrato de nossa universidade com bases de dados particulares e internacionais.

A pesquisa iniciou-se com a busca em artigos científicos, teses e dissertações a partir do descritor *altas habilidades* em qualquer idioma e país nos últimos dez anos (2010-2020). A busca gerou 3.325 resultados, dentre os quais estavam combinadas altas habilidades com surdez, com aspectos socioemocionais, perfil profissional, família e formação de professores, entre outros.

Posteriormente realizamos nova busca com o descritor *superdotação* em qualquer idioma e país nos últimos dez anos (2010-2020). Nesta busca houve 205 resultados, sendo que alguns deles já estavam relacionados à busca anterior - altas habilidades – pois o título ou o resumo continham o termo altas habilidades/superdotação. Os temas de estudo dos 205 resultados estavam relacionados principalmente à criatividade, mas também havia outras relações com motivação, produção acadêmica, precocidade e talento.

Assim, podemos perceber que a busca pelo descritor *altas habilidades* apresentou um número muito superior de resultados de pesquisas, comparado ao descritor *superdotação*.

Na segunda etapa de nossa busca combinamos os descritores *altas habilidades e identificação*, em qualquer idioma e país nos últimos dez anos (2010-2020), obtendo 389 resultados. Lembrando que alguns são repetidos da busca anterior, tendo em vista o uso do termo *altas habilidades/superdotação*. Depois, realizamos a busca *superdotação e identificação*, em qualquer idioma e país nos últimos dez anos (2010-2020), obtendo 64 resultados. Os trabalhos encontrados

estavam relacionados à identidade do estudante, aos instrumentos de identificação e identificação de dupla excepcionalidade.

Em seguida, realizamos a busca com os descritores *altas habilidades e avaliação*, em qualquer idioma e país nos últimos dez anos (2010-2020), tendo como resultado 574 trabalhos. Entretanto, muitos deles já haviam sido listados na primeira busca e continham em seus resumos também o termo *identificação*.

A próxima busca utilizou os descritores *superdotação e avaliação*, em qualquer idioma e país nos últimos dez anos (2010-2020), obtendo 64 resultados, alguns abordando assuntos técnicos como a bateria de instrumentos necessários para a avaliação do superdotado.

A próxima combinação testada foi entre os descritores *altas habilidades e atendimento*, em qualquer idioma e país nos últimos dez anos (2010-2020) que resultou em 321 trabalhos.

Nos chamou muito a atenção o fato de o descritor *altas habilidades* apresentar sempre resultados muito superiores ao descritor *superdotação*. Na tentativa de observar se isso ocorria pela ordem em que a busca era realizada, invertemos a ordem. Porém, observamos que mesmo quando a busca por altas habilidades era realizada após a busca por superdotação, apareciam mais resultados, sobretudo em língua portuguesa.

*Superdotação e atendimento* foi nossa próxima busca, ainda considerando em qualquer idioma e país nos últimos dez anos (2010-2020). Foram encontrados 80 resultados, alguns com exemplos práticos, como clube de ciências e outras iniciativas de projetos realizadas com o objetivo de realizar enriquecimento curricular e outros que também já se repetiam quando buscamos o processo de *identificação*.

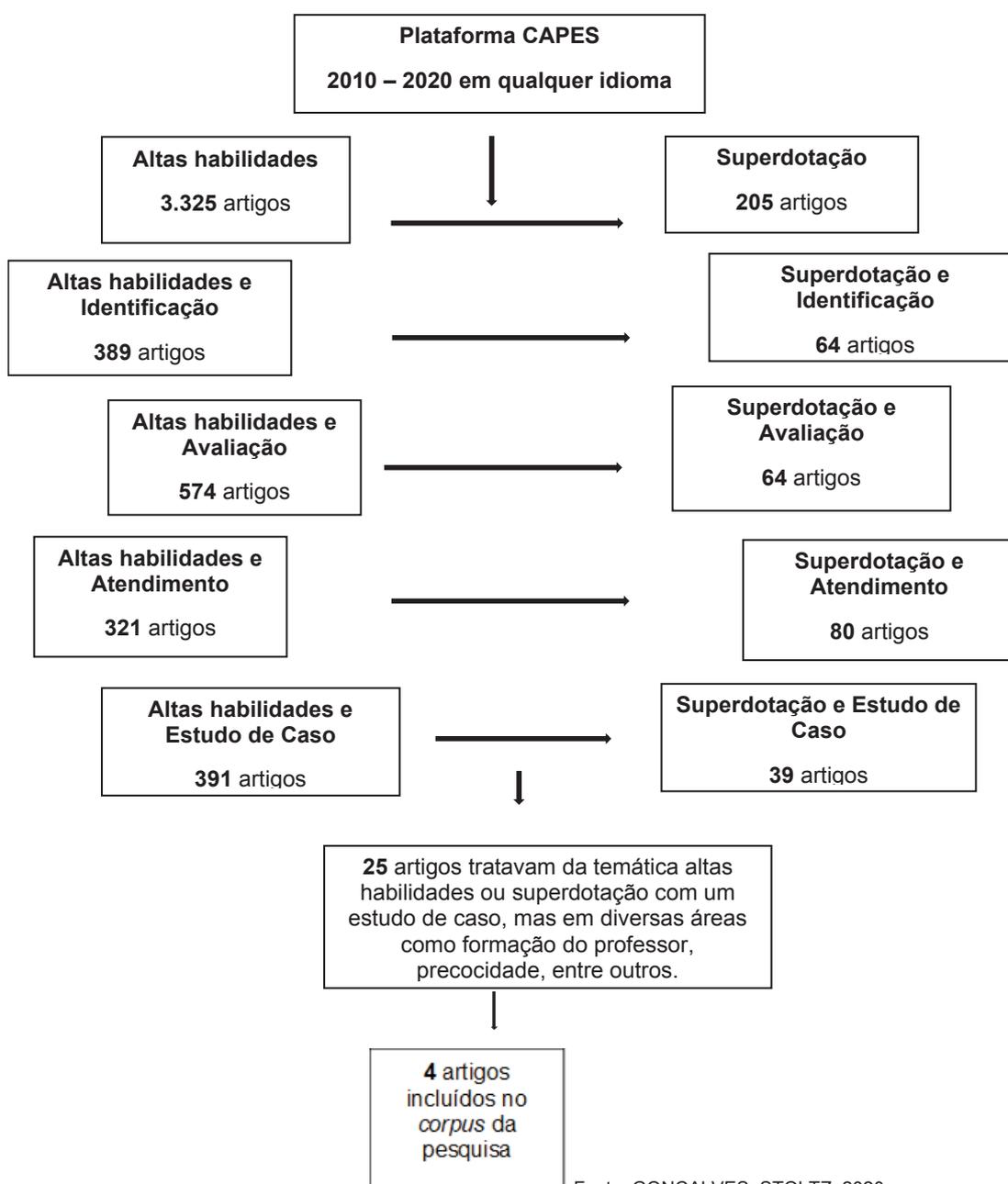
Depois, pesquisamos por *altas habilidades e estudo de caso* em qualquer idioma e país nos últimos dez anos (2010-2020). Nesta busca encontramos 391 resultados. Inicialmente, a busca abrangeu a presença desses termos em qualquer parte do texto. Mas, quando refinamos os critérios e realizamos uma nova pesquisa com esses descritores no título, encontramos apenas dois casos.

Posteriormente a essa busca, combinamos os descritores *superdotação e estudo de caso*, em qualquer idioma e país nos últimos dez anos (2010-2020), sendo direcionado para 39 resultados, quando esses termos eram buscados em qualquer parte do texto. Quando buscados no título, foram encontrados apenas quatro casos.

No intuito de identificar o conteúdo exposto nas pesquisas, realizamos a leitura dos 39 resumos da busca *superdotação e estudo de caso* com a opção de ter esses termos em qualquer parte do texto, considerando que a maioria deles já estava inserida na busca *altas habilidades e estudo de caso*.

A FIGURA 2 a seguir apresenta um organograma com as etapas de nossa busca e os resultados encontrados ao relacionarmos os descritores associados à temática desta pesquisa.

FIGURA 2 - ORGANOGrama – REVISÃO DE PESQUISAS DA ÁREA



Fonte: GONÇALVES; STOLTZ, 2020

FONTE: Gonçalves e Stoltz (2020).

Após a leitura dos resumos, foi possível observar que apenas 25 desses materiais realmente tinham como objetivo o desenvolvimento de pesquisas voltadas para a área de altas habilidades ou superdotação. Desse modo foi possível classificá-los em categorias, como mostra o QUADRO 2.

QUADRO 2 - RELAÇÃO DESCRITORES X QUANTIDADE DE RESUMOS SELECIONADOS

ASSUNTO RELACIONADO	QUANTIDADE
Inclusão	1
Precocidade	1
Dupla excepcionalidade	5
Formação de professores	5
Dificuldades de aprendizagem	1
Identidade	5
AEE	3
Outros	4

FONTE: Gonçalves e Stoltz (2020).

Após essa organização inicial, realizamos a leitura completa dos quatro artigos da busca *superdotação e estudo de caso*, considerando que esta foi a primeira vez que a busca por *superdotação* apresentou mais resultados que a busca por *altas habilidades* combinada a outra palavra-chave e que os dois artigos da busca *altas habilidades e estudo de caso*, se repetiram aqui. Apresentaremos um breve resumo de cada um desses artigos.

O primeiro é o artigo de Martins e Chacon (2016), que afirma que a precocidade é um fenômeno ainda pouco estudado nacionalmente. Desse modo, consideram relevante o empreendimento de investigações acerca de estudantes que demonstram habilidades precocemente desenvolvidas, a fim de contribuir para o crescimento do conhecimento científico sobre a temática.

Frente a essa problemática, o objetivo do estudo foi verificar se um aluno precoce apresentava características de altas habilidades/superdotação de acordo com a literatura, em especial as que se relacionam à criatividade e à aprendizagem. Os dados foram coletados por meio de observações desse aluno em relação à leitura e escrita em situações escolares. Também foram realizadas entrevistas com seus pais (MARTINS; CHACON, 2016).

As observações foram registradas em diários de campo, ao passo que a entrevista foi gravada e integralmente transcrita. A análise ocorreu qualitativamente e

os resultados demonstraram a presença de características de altas habilidades/superdotação no comportamento do aluno e apontaram para a necessidade de atenção educacional que considere e respeite suas peculiaridades e estimule o desenvolvimento de suas potencialidades, porém sem perder de vista as necessidades próprias da infância (MARTINS; CHACON, 2016).

O segundo artigo é um estudo realizado em 2014 por Ramalho et al. Os autores iniciam o texto afirmando que, apesar de muitos avanços no campo da educação especial, ainda há poucos trabalhos relativos ao tema das altas habilidades/superdotação (AH/SD), particularmente no interior do Brasil. Nesse artigo são apresentados resultados de uma pesquisa, objetivando investigar a conjectura de que há muito desconhecimento sobre este assunto nas licenciaturas da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). O estudo levantou dados com cerca de um terço dos estudantes dos cursos de Licenciatura em Matemática.

Utilizou-se, como instrumento de pesquisa, um questionário que permitia avaliações quantitativas e qualitativas dos conhecimentos e concepções dos alunos acerca das AH/SD. Os resultados indicaram que a maioria deles não estudou o assunto e que este, não é abordado curricularmente no curso. Com isso, os estudantes desconhecem a legislação pertinente e nem mesmo sabem que os termos “superdotação” e “altas habilidades” têm o mesmo significado. Como fruto da desinformação, as respostas deles continham diferentes concepções mitológicas segundo a literatura de referência. Apenas para exemplificar, a maioria vê os alunos com AH/SD como um grupo homogêneo e não imagina um superdotado apresentando baixo rendimento escolar (RAMALHO et al., 2014).

O terceiro artigo é fruto do trabalho de Bruna Louzeiro de Aguiar Barros e Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire, realizado em 2015 e que investiga aspectos da constituição de si, de uma criança com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto da escola. Ele objetivou analisar o significado dos processos escolares para esse educando, priorizando a dinâmica socioafetiva dos posicionamentos pessoais e as concepções de si emergentes nesse período de transição. A pesquisa apresenta um estudo de caso com um menino de seis anos com AH/SD, que está no primeiro ano do ensino fundamental e é atendido no programa especializado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Para a coleta dos dados foram realizadas observações e entrevistas com a criança, a família e seus professores, privilegiando análise dialógica dos

posicionamentos pessoais nas interações narrativas e discursivas. O sujeito do estudo é fascinado pela construção do conhecimento e aprecia atividades inter e multidisciplinares. A transição para o ensino fundamental despertou interesse renovado pelos conteúdos, mas, o estudante mostra-se frustrado e confuso com os processos escolares (BARROS; FREIRE, 2015).

A análise dos resultados sinaliza que o desenvolvimento do *self* se dá a partir de experiências partilhadas com o outro, tanto na escola como na família e que, no caso da criança com AH/SD, as significações de si são de complexidade incomum e emocionalmente intensas. Além disso, observações das situações pedagógicas e do discurso dos professores apontam que há necessidade de projetos integradores que contemplem o conhecimento em sua multiplicidade de forma lúdica e promovendo interações sociais, especialmente com crianças com AH/SD (BARROS; FREIRE, 2015).

O quarto artigo foi escrito pela professora Eunice Soriano de Alencar em 2015 e apresenta os avanços na compreensão das distintas facetas da superdotação, através de estudos de caso. Para ilustrar as possíveis contribuições desse tipo de investigação, Alencar (2015) selecionou duas pesquisas, cujos critérios para essa escolha foram: (a) apresentar múltiplos estudos de caso, envolvendo vários participantes; (b) ter gerado teorias para explicar o fenômeno investigado.

A primeira pesquisa apresentada por Alencar (2015) foi desenvolvida por David Feldman com uma amostra de seis crianças prodígios, que levaram o autor a propor a teoria da coincidência, que engloba diversos vetores, com valor heurístico para orientar novos estudos sobre dimensões relevantes da superdotação e da criatividade (FELDMAN, 1990, 1991, 1992, 2012 apud ALENCAR, 2015).

A segunda pesquisa relatada por Alencar (2015) foi realizada por Sally Reis (1998, 2002) com 22 mulheres norte-americanas eminentes. Os dados, levantados ao longo de duas décadas, resultaram na construção da teoria do desenvolvimento do talento feminino, que inclui também distintos fatores que se associam a uma expressão maior do talento em mulheres (REIS, 1998, 2002 apud ALENCAR, 2015).

Para Alencar (2015), esses são estudos que merecem ser mais divulgados e conhecidos, dadas as suas implicações para o desenvolvimento do potencial superior, uma vez que sinalizam um conjunto de condições que se relacionam com tal desenvolvimento. Além disso, Alencar (2015) afirma que as duas pesquisas apresentadas em seu artigo ilustram estudos de caso de caráter múltiplo, cuja

relevância e riqueza de dados muito contribuíram para expandir os conhecimentos sobre superdotação: a primeira delas sobre o fenômeno da criança prodígio e fatores associados a esse fenômeno e a segunda para explicar o desenvolvimento do talento feminino. Para Alencar (2015), ambas chamam a atenção para numerosos elementos propulsores e restritivos, tanto na família quanto no ambiente social, do desenvolvimento e expressão do potencial superior.

Nesse sentido, podemos perceber que muitas são as pesquisas relacionadas à área de altas habilidades ou superdotação em nosso e em outros países na última década, envolvendo estudos empíricos e qualitativos. No entanto, poucos são os estudos que trazem como foco a temática da superdotação abordada através de estudos de caso; além disso, nenhum artigo encontrado tratava sobre o processo de identificação, avaliação e atendimento ao estudante superdotado através desse método. Tal fato justifica mais uma vez a relevância de nossa pesquisa para esta área e reitera a importância de uma análise que aborde esses aspectos empiricamente e que identifique como um estudante superdotado se percebe, bem como é percebido por sua família e seus professores dentro do espaço escolar.

## 5 ESTUDO DE CASO – APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Apresentaremos neste capítulo um estudo de caso realizado em uma escola pública estadual da região metropolitana de Curitiba, com o objetivo de ilustrar como ocorre na prática o processo de identificação, avaliação e atendimento educacional especializado de um estudante superdotado.

Nesse sentido abordaremos as esferas escolar e familiar, buscando entender como essas instituições percebem o estudante e quais os aspectos alterados depois de sua identificação e frequência no atendimento especializado. Também analisaremos como o estudante se percebe enquanto superdotado e quais as dimensões alteradas após sua identificação na família e na escola. Serão também apresentados os resultados da coleta de dados realizada com os familiares, o estudante, seus professores do ensino regular e demais profissionais que interagiram com ele durante o processo.

Salientamos que, inicialmente, além dos instrumentos de coleta de dados que serão apresentados, também havíamos previsto a inclusão de observações participativas e não participativas dentro do contexto escolar. Contudo, devido à suspensão das aulas pelo Decreto nº 10.292, de 25 de março de 2020 (BRASIL, 2020), em virtude da pandemia mundial do Covid-19, esta etapa não pode ser realizada.

Considerando que o estudante principal ator de nosso estudo encontra-se no nono ano do ensino regular e que, por opção do estudante e da família, não fará o Ensino Médio na instituição em que atualmente frequenta e que esta pesquisadora leciona, realizamos os procedimentos necessários junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (ANEXO A) para que pudéssemos dar continuidade a nossa pesquisa de forma não presencial.

Lembramos que todas as entrevistas foram realizadas de forma remota, gravadas e transcritas integralmente (APÊNDICES A a I). Assim, tendo realizado essas explicações iniciais, passaremos à apresentação de nosso estudo de caso.

## 5.1 TRAJETÓRIA DE DESENVOLVIMENTO E CARACTERÍSTICAS DO ESTUDANTE

Thomas<sup>26</sup> é o segundo filho de uma prole de dois irmãos. Os pais, a irmã mais velha e uma tia (gêmea da mãe) integram hoje o convívio familiar do adolescente que, no momento da entrevista, cursava o nono ano do Ensino Fundamental.

De acordo com a progenitora o estudante se relaciona bem com todos em casa, é educado, respeitoso; mas, em alguns momentos é teimoso com seus responsáveis, especialmente com a mãe, descumprindo ou deixando de realizar suas obrigações em casa ou alguma tarefa que lhe foi solicitada.

Antes de iniciar a apresentação atual do estudante, consideramos importante apresentar alguns aspectos relacionados a sua concepção, nascimento e primeira infância. Ressaltamos que os dados que serão apresentados foram transmitidos pela mãe na ocasião da entrevista inicial para avaliação de potencial do estudante (2019). Esses dados são parte integrante de seu relatório, cuja divulgação foi autorizada pela mãe, para fins desta pesquisa.

Apesar de estar presente em outros momentos, o pai não pode comparecer a entrevista realizada apenas com a mãe que relatou uma gestação tranquila, não havendo problemas nesse período, tampouco no parto. Após o nascimento, mãe e bebê ficaram internados apenas o período necessário para sua recuperação. O desenvolvimento psicomotor também se deu de forma regular, tendo o bebê engatinhado antes de um ano. O controle dos esfíncteres ocorreu com um ano e dois meses.

A alimentação ocorreu de forma bastante assistida, pois Thomas apresentou problemas digestórios fazendo uso de medicação durante toda a sua primeira infância, sendo submetido a vários tratamentos e exames. Somente após seis meses de tratamento e já com sete anos, ele teve seu problema gastrointestinal resolvido. Porém, antes de ter recebido tratamento adequado, sentia fortes queimações no estômago e frequentemente rejeitava os alimentos, o que acarretou em medo de comer e outros problemas, como falta de motivação, indisposição e irritabilidade.

De acordo com informações da mãe, Thomas só começou a se comunicar com clareza após os seis anos de idade, depois de ter realizado um acompanhamento

---

<sup>26</sup> Nome fictício.

fonoaudiológico e psicológico que ajudou a mãe a compreender um pouco mais os medos e os limites do filho, melhorando a relação entre ambos e a comunicação da criança. Segundo ela, Thomas dizia que sentia muito medo da mãe por ela gritar com ele, e acabava chorando e não conseguindo se expressar. O fato de não falar desencadeava grande irritabilidade na mãe, que acabava excedendo seu tom de voz na tentativa de tentar extrair do filho mais informações.

Acerca de sua inserção no ambiente escolar, o estudante iniciou sua frequência com três anos. Nesse período a mãe trabalhava com costura e precisava deixá-lo em uma creche em dias específicos para que fizesse sua compra de materiais. Ainda de acordo com ela, pela pouca frequência dele no local (aproximadamente uma vez por mês), Thomas não conseguia se socializar com as outras crianças e passava a maior parte do tempo chorando. No fim da tarde, quando ia buscá-lo, as professoras relatavam que ele não havia interagido com outras crianças nem se alimentado, permanecendo a maior parte do tempo chorando em um canto da sala e se recusando a interagir com os professores e colegas.

No ano posterior passou a frequentar o sistema educacional diariamente e demonstrava sentir-se mais seguro, passando a gostar de ir à escola. Mas, por conta da idade de corte para o ingresso no primeiro ano, precisou repetir o pré-escolar e só depois passou para o Ensino Fundamental I, em que foi alfabetizado com sete anos. Desde então não houve reprovações; no momento da pesquisa, Thomas estava cursando o nono ano do Ensino Fundamental II, apresentando um desempenho escolar com notas frequentemente acima da média de seus colegas de sala.

A respeito de seu processo de identificação e avaliação, Thomas foi beneficiado pela intuição de um de seus professores e fragilizado pela conduta de outro profissional. Vamos aos fatos. Desde que esta pesquisadora passou a integrar o quadro docente da escola em que a sala de altas habilidades do município está inserida (2017), vem desenvolvendo formações e palestras para os demais professores com o objetivo de divulgar a área, subsidiando os profissionais com conteúdos de qualidade e incentivando-os a reconhecer o potencial de seus alunos. Em uma dessas ocasiões, no ano de 2018, o professor Pardal<sup>27</sup> relatou que havia um estudante no sétimo ano com um excelente desempenho em Matemática e que tinha apresentado um ótimo resultado na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas

---

<sup>27</sup> Nome fictício.

Públicas (OBMEP). Iniciamos então o processo de identificação dos indicadores de altas habilidades desse aluno através da aplicação dos inventários *Questionário para identificação de indicadores de altas habilidades/superdotação – professor, aluno e responsável* (FREITAS; PÉREZ, 2016).

Para tanto, solicitamos a presença da família na escola para tratarmos a respeito e a mãe demonstrou grande contentamento em perceber que as habilidades de seu filho estavam sendo reconhecidas.

Feitas as devidas autorizações, realizamos também conversas com outros professores e aplicação dos inventários, no intuito de observar se tal desempenho ocorria apenas na área de exatas ou em outras disciplinas.

A próxima etapa foi a construção de um relatório pedagógico contendo as informações iniciais a respeito do estudante e as conclusões do procedimento. Neste, foi possível concluir que Thomas é um estudante que apresenta indicadores de altas habilidades.

À época, havia um combinado informal entre a professora do atendimento e a GESPI - Gerência de Educação Especial do município *lócus* da pesquisa. Assim, a docente ficava responsável por realizar a anamnese, os testes pedagógicos formais e informais, bem como as demais avaliações relacionadas às áreas de maior habilidade e preferência do estudante, enquanto a equipe de psicólogos da cidade se responsabilizava pela aplicação dos testes restritos a psicólogos.

Concluída a etapa pedagógica no final de 2018 e confirmados os indicadores de altas habilidades ou superdotação do estudante, a família foi novamente convidada a ir à escola e recebeu com muita alegria a devolutiva dessa etapa do processo de avaliação, bem como o encaminhamento para a realização dos testes psicométricos junto à Gerência de Educação Especial sob tutela do município.

De acordo com relato da mãe, Thomas foi chamado no período de férias para realizar essa etapa. De acordo com ela, a profissional a convidou para uma nova anamnese e posteriormente atendeu o estudante por dois momentos (duas sessões), em que realizou a aplicação do teste WISC IV. Algumas semanas depois ela convidou a mãe para uma devolutiva e disse que não foram confirmadas as altas habilidades, pois o paciente não atingiu um QI de 130 e que, de acordo com sua avaliação, Thomas é uma pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tendo ainda registrado o CID 10 – F84.1 em sua avaliação de potencial.

Desorientada com a nova informação e sem saber a quem recorrer, uma vez que era período de férias escolares, a mãe entrou em contato com uma faculdade particular próxima à sua casa e pediu informações acerca de quais atendimentos aquela instituição poderia oferecer para pessoas com TEA. Thomas então foi matriculado e passou a frequentar aulas de natação para crianças com o mesmo diagnóstico. Apesar de Thomas dizer para sua mãe que não estava gostando e que não “se achava igual às aquelas crianças”, a mãe insistiu em sua permanência na atividade.

Ainda nesse período a mãe retomou seus atendimentos psicológicos (a mãe fazia psicoterapia individual) e comentou com o profissional que a atendia o que estava ocorrendo. Este lhe disse que poderia conversar com o estudante, já que a mãe gostaria de uma segunda opinião. A mãe o levou a um atendimento, após o qual o profissional afirmou não ter identificado características de TEA no estudante, mas de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Apesar disso, o profissional não repassou nenhum tipo de relatório ou documento constando essa afirmação, sendo apenas uma informação verbalizada que a progenitora nos repassou.

Quando os atendimentos na Sala de Recursos foram retomados no início do ano letivo de 2019, todos os pais foram chamados para uma conversa inicial com a professora do atendimento, com o objetivo de colher informações sobre a permanência dos estudantes e os dias disponíveis para o atendimento e para repasse das informações organizacionais. Nessa ocasião a mãe de Thomas também foi chamada e relatou o que havia acontecido desde seu primeiro contato com a psicóloga da prefeitura até a matrícula nas aulas de natação.

Ciente das habilidades do estudante, por estar ancorada em seu desempenho pedagógico, no relato dos professores do ensino regular e no resultado dos inventários aplicados, a profissional do AEE sugeriu à mãe que realizasse uma nova avaliação de potencial com profissionais especializados.

A mãe procurou então uma clínica particular com profissionais especializados na área de altas habilidades. Após serem realizadas nove sessões de atendimento, incluindo uma nova entrevista inicial, novas aplicações de testes psicométricos, pedagógicos, inventários e outros testes informais, foi descartada a possibilidade de TEA e confirmado que Thomas é um estudante com altas habilidades ou superdotação.

No relatório dos profissionais, tomamos conhecimento de que foram utilizados os seguintes testes e instrumentos: WISC IV (Escala Wechsler de Inteligência para Crianças - 4ª Edição), TDEII (Teste de Desempenho escolar - 2ª Edição), EOCA (Entrevista Operacional Centrada na Aprendizagem), análise do material do estudante, aplicação de inventários para identificação de altas habilidades/superdotação (FREITAS; PÉREZ, 2016), Provas Projetivas, atividades informais e recursos complementares.

Em suas conclusões as profissionais afirmam que “o estudante apresentou um QI total 126 considerado como **Médio Superior** e um resultado superior em áreas específicas como habilidades de raciocínio não verbal mensuradas pelo Índice de Organização Perceptual como **Muito Superior** IOP = 135 (tendo em vista ainda o intervalo de confiança 95% = 125-140)”. Além disso, o estudante apresentou um excelente escore nos instrumentos para verificação de indicadores de Altas habilidades ou superdotação (FREITAS; PÉREZ, 2016) identificado por seus professores, responsáveis e pelo próprio estudante o comportamento de superdotação.

No documento, as profissionais afirmam que Thomas “é um estudante com altas habilidades ou superdotação saudável, que tem demonstrado muita curiosidade e interesse em aprender, principalmente na área de lógica e matemática, e que neste momento precisa de novos desafios intelectuais para continuar interessado em suas atividades acadêmicas. Em tempo, reforçamos ainda que não foram encontradas características suficientes para confirmação de TEA - Transtorno do Espectro Autista ou de TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade”.

Ainda acerca de sua avaliação psicométrica, observamos no relatório *que* “as habilidades de raciocínio não verbal de [Thomas] mensuradas pelo Índice de Organização Perceptual, (IOP = 135; intervalo de confiança 95% = 125-140) são consideradas como **Muito Superior**. O Índice de Organização Perceptual avalia a formação de conceitos não verbais, percepção e Organização visual, processamento simultâneo, coordenação visomotora, aprendizagem e a habilidade de separar figura e fundo de um estímulo visual”.

A respeito dos testes pedagógicos aplicados, “na aplicação do teste TDE II – Teste de Desempenho Escolar – que tem por objetivo avaliar as habilidades em leitura, escrita e aritmética, nas atividades de **raciocínio lógico matemático**, o

estudante apresentou um resultado muito acima da média esperada para sua idade, acertando um **percentil de 99%** das respostas envolvendo questões de sexto à nono ano. [Thomas] tem uma ampla bagagem de conteúdos matemáticos além de um raciocínio lógico bastante desenvolvido, o que auxilia na resolução dos exercícios”.

De posse dessa nova avaliação e tendo sido realizados todos os esclarecimentos necessários sobre a condição de superdotado, muitas vezes com um perfil mais restrito e discreto, e ciente do potencial do filho, a mãe decidiu que o estudante continuaria matriculado apenas nos atendimentos da sala de altas habilidades duas vezes por semana e nas aulas de futebol que o estudante já estava fazendo, sendo retirado das aulas de natação para pessoas com TEA.

Ainda no ano em que essa nova avaliação aconteceu, Thomas tornou-se bolsista da (OBMEP), pois havia recebido medalha de prata por seu desempenho na prova do ano anterior. Ele também recebeu medalha de prata por sua participação na Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA) no ano de 2018 e em 2019, recebeu medalha de ouro por seu excelente desempenho.

Em relação à sua rotina na época da pesquisa (2020) o aluno frequentava no contraturno a sala de Altas habilidades duas vezes por semana, aulas preparatórias para o concurso de ingresso no Ensino Médio federal três vezes por semana, além de aulas de inglês aos sábados. Lembramos que desde 25 de março do presente ano essas atividades passaram a ser realizadas de forma não presencial. Em casa o estudante realiza algumas atividades que lhe são atribuídas pelos pais, embora nem sempre cumpra com suas obrigações no tempo esperado, de acordo com a informações de sua mãe.

Thomas é um estudante que se relaciona bem com os colegas da escola, da região onde mora e se integra às atividades que participa, embora em outros espaços nem sempre se sinta à vontade para conversar e interagir, como em encontros familiares ou em demais atividades sociais em que conhece poucas pessoas.

Até o início da pandemia ele se deslocava com autonomia entre a escola e os demais espaços que frequentava, como o curso de inglês e o Centro Poliesportivo. Até o ano de 2019, antes de começar o cursinho preparatório, realizava aulas de futebol três vezes por semana, porém o esporte foi substituído pelas aulas, tendo em vista seu objetivo de cursar o ensino médio em um Instituto Federal do Paraná (IFPR).

## 5.2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS – VISÃO DA FAMÍLIA

Na entrevista realizada de forma remota com a família, a mãe do estudante demonstrou estar bastante à vontade em responder às perguntas da entrevistadora. O procedimento durou cerca de 40 minutos.

Ela respondeu que o adolescente iniciou sua identificação com cerca de 12 para 13 anos, quando o professor Pascoal viu que ele foi medalha de prata na Olimpíada Brasileira de Matemática e o indicou para participar dos atendimentos na sala de altas habilidades. Após esse fato, no relato da mãe, foram realizados alguns testes na escola; depois ele foi encaminhado para a Prefeitura e veio o diagnóstico de autismo. Em suas palavras, “depois o meu psicólogo falou que poderia ser TDAH e aí depois no outro ano é que fizemos a avaliação na clínica e deu que ele é superdotado [risos]”.

Ainda para a mãe, o que mais chamou sua atenção em todo o processo foi o diagnóstico de TEA: “nossa, eu fiquei muito nervosa quando ela me disse aquilo. Voltei para casa muito triste naquele dia, chorei muito e chorava depois quando eu lembrava. Agora não choro mais”.

Ela não percebe que as pessoas o tratam de forma diferente por saberem que ele é superdotado, mas lembra que ele sempre foi mais sensível emocionalmente: “eu acho que as pessoas o veem igual, mas o Thomas era muito chorão. Agora melhorou muito, mas acho que também por causa da maturidade dele”. Já quando perguntado se sua visão sobre o próprio filho mudou após a avaliação, ela nos respondeu: “eu era impaciente, não entendia muito esse jeito dele de brincar sozinho, chorar por qualquer coisa, ficar separando os lego por cores, mas agora eu entendo que é o jeito dele, né”.

Ainda para ela, a Matemática é a área de maior destaque do estudante. “O Thomas é muito bom em matemática! Em desenho é um pouco também. Eu acho ele muito criativo, apesar dele dizer que não se acha, mas ele monta cada coisa com o lego que eu fico impressionada. Com massinha também, se você der um pouco de massinha para ele, sai cada coisa linda e criativa que você nem imagina”.

Em seu ponto de vista, o mais revelador da avaliação foi a facilidade com a Matemática. “A gente já sabia que ele era bom, mas a avaliação mostrou o quanto ele é bom”. Contudo, parece não ter havido mudanças significativas em relação ao tratamento de Thomas na família. De acordo com a mãe, “agora tem às vezes na

família umas piadinhas sem graça, ‘ah, o Thomas é o inteligentão, o superdotado’, mas ah, a gente releva”.

Em relação ao tratamento com o filho, a mãe confessa que o nível de exigência tem aumentado depois da avaliação. “A gente passou a exigir um pouco mais do Thomas, porque agora a gente sabe que ele pode. Mas eu às vezes ainda fico mandando ele estudar e ele fala ‘eu já sei isso mãe, eu já sei, eu já estudei’, mas eu não acredito muito. Mas depois ele faz as provas e tira sempre nota boa, daí eu acredito mais nele. Eu espero que essa inteligência dele traga muitas coisas boas para ele, quem sabe se tornar um cientista, descobrir alguma coisa importante para o mundo...”. Já sobre o contexto regular de ensino, a família não percebeu mudanças. “Acho que eles tratam o Thomas normal, acho que todos os professores sempre gostaram dele, mas eu acho que eles podiam ver que o Thomas termina as coisas antes e fica sem fazer nada e podiam passar umas pesquisas para ele, pedir mais coisas dele. Ele nunca traz nenhuma atividade para fazer em casa!”.

Quando questionada se considera que os professores do filho sabem o que é superdotação, a mãe respondeu: “eu acho que eles sabem porque é uma coisa que a gente estuda, né. Mas como nas reuniões a gente fica falando mais sobre os problemas da escola, da indisciplina, eu acho que seria importante eles terem mais cursos para estarem sempre se capacitando sobre isso”.

Questionamos também o que ela considera que o atendimento trouxe para o desenvolvimento de Thomas, ao que ela destacou a interação. “O Thomas fez mais amigos, começou a falar melhor e se expressar melhor, conversar mais com as outras pessoas, se expressa mais em casa, não está mais chorão...”.

Outra pergunta sobre o atendimento foi se a mãe considera que na Sala de Recursos as habilidades do filho são desenvolvidas. Ela pondera: “eu acho que na Sala de Recursos ele desenvolve bem nas oficinas de Robótica e de Astronomia. Nunca perguntei isso para ele, mas me parece que são estas que ele mais gosta e mais se desenvolve”. Atualmente ele participa das oficinas de Astronomia e Programação. Ainda sobre suas preferências e sua rotina, a mãe informou que “ele agora também está fazendo o cursinho (preparatório para o IFPR) e o inglês. Só atividade física que não dá mais tempo de fazer”. Mas, quando questionada acerca da atividade da qual ele mais gosta de participar, a mãe menciona a oficina de astronomia. “Ele voltava para casa todo empolgado quando dava certo os lançamentos do foguete”.

Por fim, perguntamos se ela considera que seria importante os professores conhecerem mais a respeito da superdotação e porquê. “Eu acho que sim, porque a gente lê e depois esquece e eu acho que seria importante que os professores oferecessem umas pesquisas, uns desafios para o Thomas já que ele aprende mais rápido que os outros”.

Através desses dados podemos observar que, mesmo não sabendo nomear corretamente ou de forma técnica a condição do filho, a mãe de Thomas sempre percebeu que ele reagia de forma diferente nas interações com seus pares e na forma de compreender os conteúdos, percebendo ainda a necessidade de o filho ser melhor desenvolvido e estimulado por seus professores. Ainda que ela o mandasse estudar, sabia que ele se sairia bem nas avaliações, o que demonstra que ela já percebia sua facilidade de aprendizagem, seu elevado potencial intelectual e sua condição de poder aprender ainda mais do que era trabalhado em sala. A esse respeito, Sabatella (2008) afirma que

[...] os pais possuem um grande número de informações aplicáveis no processo de identificação. Podem não ter conhecimento técnico, mas sabem muito a respeito de habilidades, motivações, autoconhecimento e capacidade criativa dos filhos. Além disso presenciam o dia-a-dia dos trabalhos escolares, muitas vezes restritos e inadequados para o desenvolvimento da criança, observam seu comportamento em situações diversas e mais livres. Frequentemente têm informações ignoradas pelos professores, mas que são extremamente válidas no processo de identificação. (SABATELLA, 2008, p. 114).

Embora notasse todas essas características em seu filho, a família não procurou saber da escola se havia alguma modalidade de atendimento ou se o mesmo poderia participar de atividades mais aprofundadas, sobretudo em suas áreas de maior interesse. Essa questão nos remete a Rangni e Costa (2014), que afirmam que o conhecimento da legislação e das ações políticas educacionais precisam ser replicados aos pais ou responsáveis que, muitas vezes, ficam no papel de aceitar as decisões por acreditarem que a escola é a detentora do saber e assim, tem o conhecimento do que será melhor para seus filhos. Nas palavras das autoras,

[...] as decisões, de cunho político educacional, devem chegar aos pais ou responsáveis com clareza e a escola deve atuar por meio de decisões conjuntas, pois, foge-se ao unilateralismo que sempre imperou nas decisões educacionais 'de cima para baixo'. Observa-se a importância dos pais ou responsáveis, conjuntamente com a escola, construir uma educação que transfira aos educandos tranquilidade, desenvolvimento educacional e emocional. (RANGNI; COSTA, 2014, p. 84).

Destarte, percebemos a importância de os atendimentos aos superdotados também abrangerem as famílias pois, como observado nos dados, os pais têm muitas dúvidas sobre a condição dos filhos e ainda mais sobre quais são seus direitos e suas possibilidades de atendimento. A esse respeito, Branco et al. (2017) afirmam que os profissionais que trabalham com esta demanda de atendimento devem

[...] assumir uma postura de construir, orientar, informar e esclarecer junto da família aspectos que valorizem as características que circundam as AH/SD, seu modo de funcionamento, aspectos individuais, sociais e emocionais, com vistas a desmistificar ideias distorcidas sobre o fenômeno (BRANCO et al., 2017, p. 32).

Nesse sentido percebemos o quanto a tranquilidade da família em lidar com os talentos e as fragilidades do superdotado é fundamental para seu desenvolvimento acadêmico e emocional, no intuito de levá-lo a se sentir valorizado e respeitado. Segundo Pfeiffer (2018),

[...] em outras palavras, a inteligência emocional pode ser a construção psicológica todo-poderosa que pode fazer uma diferença real no sucesso, qualidade de vida e bem-estar geral dos adolescentes talentosos. (PFEIFFER, 2018, p. 260, livre tradução nossa).

Ainda a esse respeito, Vidergor e Gordon (2015) afirmam que o apoio de figuras parentais também pode ser dado no campo acadêmico, por meio de apoio na escola ou em atividades extracurriculares que valorizem a superdotação, proporcionando oportunidades desafiadoras e motivadoras para uma criança com altas habilidades (VIDERGOR; GORDON, 2015). Tal fato pode ser notado na postura da família de Thomas, que sempre o incentivou a participar de atividades que desenvolvessem suas capacidades, ainda antes de sua avaliação e também após o diagnóstico, com o incentivo à sua participação nas atividades de enriquecimento e com a efetivação de sua matrícula em um curso de preparação para o Ensino Médio em uma Instituição Federal, demonstrando assim seu empenho em auxiliar o filho a desenvolver seu potencial acadêmico.

Ao encontro dessas afirmações, uma pesquisa realizada no Chile por Gomez-Arizaga, Palau e Friedmann em 2019 aponta que, em relação ao desenvolvimento das potencialidades detectadas precocemente, as mães afirmaram que elas e as famílias têm desempenhado um papel ativo na promoção de um ambiente enriquecedor para os filhos melhorarem as suas capacidades. Por outro lado, a falta de atenção por parte dos professores do ensino regular em observar as necessidades do estudante superdotado, assim como apontados pela mãe de Thomas, torna-se uma grande barreira para o desenvolvimento do potencial desses estudantes dentro do ensino regular. De acordo com as famílias participantes do estudo, a desatenção às necessidades específicas das crianças com superdotação torna-se um problema, uma vez que não se considera que elas têm um ritmo de aprendizagem mais rápido (GOMEZ-ARIZAGA; PALAU; FRIEDMANN, 2019).

Essa angústia também foi notada na fala da mãe de nosso participante, que se preocupa com sua ociosidade em sala de aula; para ela, o potencial do filho poderia ser muito mais desenvolvido se lhe fossem proporcionadas oportunidades de pesquisa e enriquecimento no espaço regular de ensino.

Assim, tendo apresentado a visão da família com relação à percepção e identificação das potencialidades do estudante que compõem nosso estudo de caso, a próxima análise abordará a visão dos professores e demais profissionais.

### 5.3 CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES E DEMAIS PROFISSIONAIS

Os dados aqui apresentados são fruto das entrevistas *online* realizadas com os professores do ensino regular que se dispuseram a participar de nossa pesquisa, da entrevista realizada com a pedagoga que responde aos atendimentos do ano escolar do estudante (APÊNDICE C) e da entrevista realizada com a psicóloga que participou da avaliação de potencial do adolescente no ano de 2019 (APÊNDICE D).

Cinco dos oito professores participaram das entrevistas. Participaram a professora de Língua Portuguesa e Inglesa – Professor 1 (APÊNDICE E), a professora de Matemática e Ciências – Professor 2 (APÊNDICE F), a professora de Geografia – Professor 3 (APÊNDICE G), o professor de História - Professor 4 (APÊNDICE H) e a professora de Artes – Professor 5 (APÊNDICE I). Apenas o professor de Educação Física não aceitou participar de nossa pesquisa, afirmando que não conhecia muito a respeito e que, portanto, considerava que não poderia contribuir.

Quando perguntado se os professores identificavam que havia um estudante superdotado nas turmas em que lecionavam, apenas um professor respondeu com propriedade o nome completo e o ano escolar de nosso estudante em questão. Alguns ficaram surpresos com nossa afirmação e outros confusos, como podemos perceber no relato do professor 5: “não. Quando é de Classe especial as pedagogas passam ou logo a gente percebe pelo jeito de falar e de se comportar, mas superdotado não, pelo menos ninguém me passou”.

Também encontramos um professor (Professor 4) que parece não ter entendido o conceito, como percebemos em seu relato: “tem um no terceiro ano do Curso Técnico e outro em um dos primeiros anos do Ensino Médio. Eu sei porque tem um professor que acompanha ele, que eu também acho que é Altas Habilidades. E tem o Thomas do nono ano, mas que eu sei, porque a pedagoga não me passou nada”. Na verdade, esse profissional está confundindo dois adolescentes do Ensino Médio técnico diagnosticados com TEA, que contam com o auxílio de um Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE), com o diagnóstico de Altas habilidades de nosso estudante do Ensino Fundamental.

Todos os professores demonstraram ter um conhecimento básico acerca do conceito de superdotação, como podemos observar no relato do professor 3: “diria que altas habilidades ou superdotação são conceitos, ao menos na minha concepção leiga, muito difícil de se dar uma definição, porém diria que são níveis de conhecimentos diferenciados dos que se dizem ‘normais’ ou que se encontram dentro de um determinado ‘padrão’ educacional”. No entanto, este conceito não está claro para todos, pois a ideia de superdotação parece ser confundida com a de precocidade para o Professor 5: “superdotados aprendem a falar e a escrever mais cedo, alguns têm facilidade com instrumentos, outros com línguas, têm um raciocínio mais rápido”.

Acerca da percepção dos professores em relação à alguma mudança de comportamento de Thomas antes e depois da avaliação, apenas o Professor 2 – Matemática e Ciências respondeu a esta questão: “sempre vi muito destaque em Matemática. Mesmo antes da avaliação”. Os demais afirmaram que não conheciam o aluno antes da avaliação.

Quando perguntado aos docentes se eles conheciam o processo de avaliação de um superdotado e se consideravam que esse processo traz algum benefício ao estudante, a maioria afirmou desconhecer o processo, mas o consideraram importante, como podemos observar em seus relatos: “acredito que este tipo de avaliação seja

um reconhecimento e um estímulo para que o estudante continue se dedicando e estudando”- Professor 1. “Acho que traz sim, pelo que eu li um pouco, porque a escola pode se tornar tão enfadonha para ele, que ele pode evoluir para um transtorno de conduta, ou até um delinquente” – Professor 2.

Houve também quem interpretasse a questão sobre a avaliação como um parâmetro: “acho que sim, mais pela experiência pessoal. Eu tenho uma filha limítrofe e sempre achei que os testes me ajudaram a perceber o que eu deveria incentivar e o que eu precisava entender que eram os limites dela e que não adiantava eu me prender” – Professor 3. Outros ainda apresentaram uma abordagem mais filosófica, como observamos nas palavras do Professor 4: “sim, pois mostra que a naturalização nada mais é do que um disfarce do que é diferente, por ele ser melhor em uma determinada área do conhecimento”.

Tivemos ainda a resposta de um professor que considerou os aspectos da avaliação relacionados ao comportamento dos colegas em relação à Thomas: “as crianças falavam ‘aí, gênio’, mas não era um *bullying*, porque ele é bem amigo dos outros alunos, ele não tem dificuldade de relacionamento, ele nunca emitiu comentários, vejo que ele não se incomoda, mas ele ficou bem popular depois disso, mas também não demonstra nenhuma arrogância” – Professor 5.

Chegamos então às questões acerca do enriquecimento curricular no ensino regular - atendimento diferenciado ao qual o estudante tem direito. Perguntamos aos docentes como eles consideram que podem ajudar a desenvolver o potencial deste aluno. Nesse item tivemos algumas respostas confusas no que diz respeito ao que se entende por enriquecimento, como na resposta do Professor 1: “incentivá-lo a ajudar os colegas para explicar o que ele já sabe”.

Houve também alguns desencontros sobre a condição de superdotado, em um item que tratava especificamente do enriquecimento, como observamos: “primeiro tenho que saber em que área o estudante tem a habilidade, se ele tem uma alta habilidade na linguagem oral, se é no desenho, então eu tenho que na verdade ter um olhar diferenciado e adaptar, fazer a adaptação das aulas de forma com que eu alcance este aluno e avaliar de forma com que eu consiga avaliar ele, pode ser que ele não registre, mas que ele saiba me falar oralmente o que ele sabe, assim é função da equipe pedagógica ajudar o professor a adaptar da melhor forma. A gente tem que tentar ajudar porque ele não nasceu com altas habilidade porque ele quis, é preciso

sentar com todos, para falar a mesma linguagem e se colocar no lugar do aluno” – Professor 2.

Por outro lado, também tivemos respostas bem conscientes e responsáveis, como observamos nas palavras no Professor 3: “de repente eu poderia fazer algumas leituras para entender mais o universo deles. Acho que a formação neste caso é fundamental, e quando eu me formei ainda não se falava tanto em inclusão e muito menos dos superdotados”. E na resposta do Professor 4: “a primeira coisa é conhecer um pouco melhor ele e poder tornar minha disciplina mais próxima à sua realidade sem deixar de perder sua relevância e seus objetivos”. Percebemos a mesma consciência na resposta do Professor 5: “um atendimento à parte, tentar conquistar o aluno e passar coisas mais específicas que sejam mais estimulantes. Eu agora fiquei pensando se este aluno realmente está gostando das minhas aulas ou se está achando tudo isso um tédio, já que ele aprende mais rápido. Mas dá para fazer bastante coisa relacionando a arte à Matemática, vou pensar em alguma coisa para apresentar para ele”.

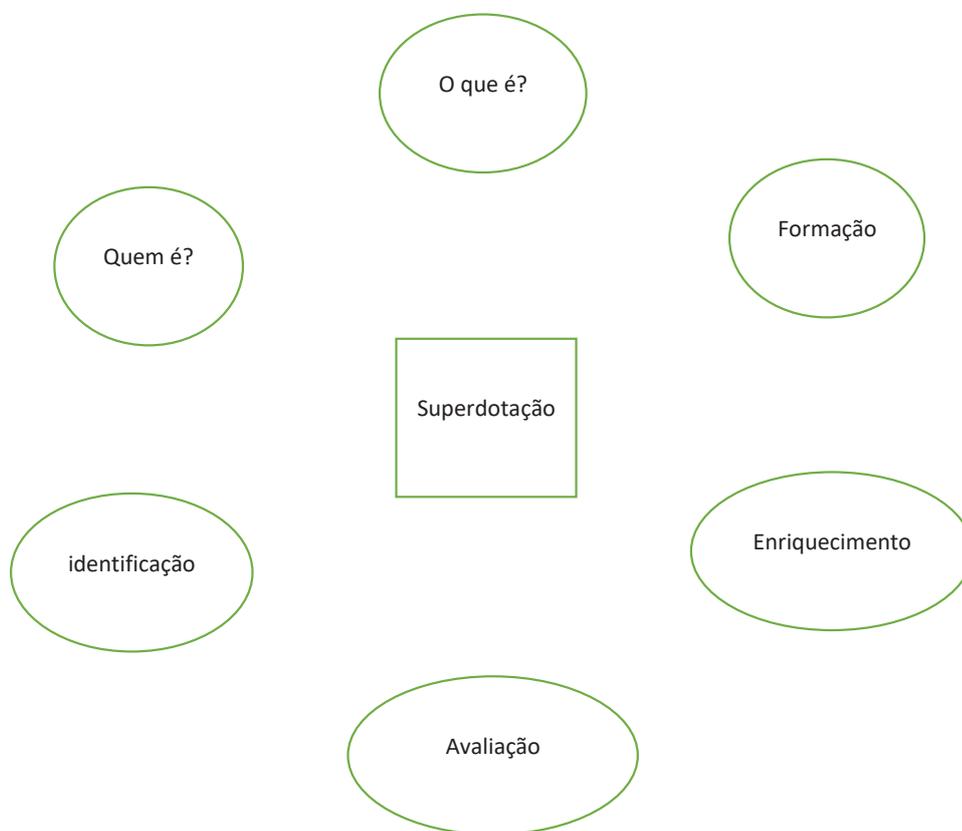
Quando questionamos a opinião dos entrevistados sobre a necessidade de formação de professores sobre Altas Habilidades, todos os entrevistados foram unânimes em responder que acreditam que sejam necessárias mais formações a esse respeito. Destacamos as respostas de dois entrevistados. Para o Professor 2: “certamente, falo até por mim que já estou aposentando, quanto mais para quem está iniciando agora. Se você é um profissional e está recebendo para formar alguém, tem que haver progresso na vida do aluno. Senão não valeu a pena”. Por sua vez, o Professor 3 relata: “eu acho que as pessoas não costumam ler e se informar muito sobre aquilo que não é de interesse delas. Até para participar das reuniões que as pedagogas fazem há pessoas que ficam reclamando. Acho que os professores são muito de conteúdos. Não percebem que há muitas outras coisas que podem ser construídas para ajudar os alunos”.

Finalizamos nossa entrevista inquirindo os profissionais se eles gostariam de receber materiais, ter formação e aprender mais a respeito da superdotação, principalmente a respeito do processo de identificação que tem início na sala de aula. Todos os profissionais responderam afirmativamente a esse item. Destacamos as respostas do Professor 5: “sim, e também sobre como ajudar mais estes alunos. A gente sabe que não está formando artistas, mas é possível fazer muita coisa através da arte” e do Professor 2: “sim, porque falta formação de forma adequada. E falta fazer

reuniões nas escolas para todos falarem a mesma língua e discutirem juntos o que deve ser feito. É preciso se colocar no lugar do aluno e tentar entender as dificuldades dos alunos. Nós não estamos no mesmo nível de sensibilidade, cada professor entende o aluno de um jeito diferente”.

O mapa conceitual apresentado na FIGURA 3 tem por objetivo sintetizar os principais pontos que foram abordados nas entrevistas com os docentes, ressaltando alguns aspectos que permeiam o conceito de superdotação, assim como aspectos relacionados ao processo de identificação e atendimento posterior a essa etapa.

FIGURA 3 - MAPA CONCEITUAL: ASPECTOS ABORDADOS NA COLETA DE DADOS - PROFESSOR



FONTE: Gonçalves e Stoltz (2020).

O QUADRO 3 a seguir tem por objetivo expor visualmente a compreensão dos professores sobre o processo de identificação, avaliação e atendimento ao Superdotado.

QUADRO 3 - COMPREENSÃO DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO, AVALIAÇÃO E ATENDIMENTO AO SUPERDOTADO

QUESTIONAMENTO	RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS
Reconhecem a existência do estudante Superdotado em sua sala de aula	Apenas um dos entrevistados reconheceu o estudante como superdotado
Compreendem o conceito de superdotação	Todos demonstraram conhecimento básico sobre a área
Se preocupam em oferecer enriquecimento curricular em suas disciplinas	Todos se preocuparam em passar a oferecer algum tipo de enriquecimento em suas respectivas disciplinas
Conhecem como ocorre o processo de avaliação de um superdotado	Nenhum dos entrevistados demonstrou ter clareza de como ocorre este processo
Percebem a importância de formação adequada sobre a superdotação	Todos os docentes percebem a importância de mais formação a respeito

FONTE: Gonçalves e Stoltz (2020).

Considerando o momento atual que estamos vivendo com a suspensão das aulas presenciais em consequência da pandemia da COVID-19 e dada a impossibilidade de realizarmos observações em sala de aula, sentimos a necessidade de solicitar aos professores participantes desta pesquisa um relatório acerca do desempenho escolar atual de Thomas nesse momento de isolamento social.

De acordo com o Professor 1 o estudante tem deixado de realizar algumas atividades e tem sido prejudicado por esse fato, pois o lançamento de notas, bem como de presenças, é computado pelo sistema *Google Classroom* adotado pela SEED-PR, através do envio das atividades propostas. Na disciplina de Ciências no primeiro trimestre sua nota ficou abaixo da média pela falta de envio de algumas dessas atividades; contudo, no segundo trimestre essa nota foi recuperada.

O Professor 2 também relatou que o estudante tem deixado de realizar algumas atividades, mas compreende que, assim como os outros alunos, ele está cansado de ficar em casa e talvez não tenha se adaptado a essa nova modalidade de ensino. Ainda assim, sua nota não foi comprometida e ele continua com um bom rendimento, se comparado à média de acesso e de entrega de atividades de sua turma.

Segundo o Professor 3, Thomas tem apresentado as atividades, mas não demonstra muito interesse em interagir com os colegas via mural ou fazendo questionamentos e perguntas sobre os conteúdos da disciplina. Continua sendo um bom aluno à distância, embora nesse período seja difícil avaliar se está havendo algum destaque.

Para o Professor 4 o estudante tem apresentado um rendimento dentro do esperado. Ainda para ele, infelizmente nesse momento não é possível trabalhar especificamente sua superdotação, pois “agora, com a pandemia, há alunos que precisam muito mais de nós”.

Na visão do Professor 5 a área de Artes está bastante prejudicada nesse momento, não sendo possível afirmar se o estudante está apresentando um resultado acima ou abaixo do esperado em sua disciplina, embora possua notas acima da média.

Em relação ao boletim escolar de Thomas percebemos que, desde que foi inserido no Ensino Fundamental II na instituição de ensino *lócus* desta pesquisa, Thomas tem apresentado um rendimento escolar com notas frequentemente acima da média. O grande destaque é para a disciplina de Matemática, em que a sua média nesses anos foi sempre acima de 8,0, mas é importante considerar que nas demais o estudante também apresenta um excelente rendimento. Com relação ao seu comportamento não foram realizados apontamentos pelos docentes, tampouco foi encontrado registro de situações que necessitassem da presença de algum responsável na escola; nesse período o estudante manteve um comportamento dentro do esperado.

Analisando as informações obtidas através dos relatos dos professores, podemos notar que ainda são poucas as informações que os mesmos apresentam acerca do perfil de Thomas, demonstrando que seus conhecimentos sobre o conceito de superdotação ainda são embrionários e permeados por mitos. Essas questões dificultam ainda mais o processo de desenvolvimento do potencial pois, como vimos em nossa revisão de literatura, a identificação do professor é o primeiro passo no caminho rumo ao desenvolvimento dos superdotados; em muitos casos, é o olhar específico do professor que inicialmente identifica o potencial do estudante. Mas, para que isso ocorra, é preciso que os docentes tenham conhecimento sobre a área da superdotação e saibam distinguir as necessidades de cada um, sem atribuir rótulos a seus alunos.

De acordo com Alves e Nakano (2015), a falta de identificação e de desenvolvimento do estudante superdotado em sala de aula também pode ser justificada se considerarmos que

[...] os educandos continuam sendo "categorizados" e atendidos, em sua grande maioria, apenas por suas dificuldades. Os modelos prevalentes de avaliação cognitiva, principalmente em âmbito nacional, frequentemente também apresentam foco em características deficitárias (como, por exemplo, em expectativas estereotipadas de baixo desempenho, em atrasos desenvolvimentais, nos déficits em oportunidades e experiências, nas visões restritas de superdotação e nas preocupações específicas com a deficiência), mesmo quando realizados interdisciplinarmente. (ALVES; NAKANO, 2015, p. 1).

Em outras palavras, os professores acabam dedicando muito mais tempo e energia àqueles que acreditam que, por suas dificuldades, precisaram mais de seu apoio e, em uma visão equivocada de que o superdotado conseguirá se desenvolver sozinho, acabam por não destinar o tempo e as atividades necessárias para o desenvolvimento do seu potencial. Ainda para as autoras,

[...] além disso, nota-se um despreparo na operacionalização das práticas previstas nas legislações, somadas à grande quantidade de concepções equivocadas acerca do fenômeno e problemas na formação docente, de modo que prejuízos podem ser notados não somente no reconhecimento, mas também na forma como reabilitar e estimular esses quadros. (ALVES; NAKANO, 2015, p. 2).

Desse modo, oferecer o enriquecimento curricular ou oportunidades diferenciadas aos estudantes que apresentam algum talento ou habilidade que se destaca em relação aos demais acaba se tornando uma difícil tarefa para os professores que, preocupados com as inúmeras dificuldades de seus colegas, tornam suas aulas repetitivas e pouco inovadoras na tentativa de recuperar aqueles que ainda precisam rever seus conteúdos, deixando de apresentar atividades mais avançadas e dinâmicas para aqueles que já atingiram os resultados de aprendizagem inicialmente propostos. A esse respeito, Castillo-Soto (2018) ressalta que

[...] oferecer uma educação que leve em consideração as peculiaridades do corpo discente não é uma tarefa fácil. O corpo docente enfrenta grande desgaste, devido ao elevado número de alunos com quem trabalha e o número de objetivos a serem alcançados. Por esse motivo, mudanças dentro da sala de aula, como o uso de estratégias para auxiliar alunos que apresentam algum talento, ajudarão a adaptar a instrução em benefício dessa população. (CASTILLO-SOTO, 2018, p. 2517, livre tradução nossa).

No entanto, podemos notar que raras foram as oportunidades que Thomas necessitou de um atendimento específico para suas habilidades. A esse respeito, um estudo realizado em 2018 na Turquia por Ahmet Bildiren analisando os interesses de estudantes superdotados e não superdotados constatou que devemos levar em consideração as respostas criativas dos superdotados e seu modo diferente de ver o mundo, oferecendo um apoio adicional para fornecer até mesmo educação em um nível superior, de acordo com suas habilidades e interesses (BILDIREN, 2018).

Ainda de acordo com o estudo, muitas questões sociais intrigam os superdotados e talentosos e poderiam ser utilizadas em sala de aula como gatilhos para novas pesquisas e desenvolvimento de projetos atrelados a estas demandas com o objetivo de promover o potencial dos estudantes. Segundo o pesquisador,

[...] após a obtenção dos resultados do estudo observou-se que demandas pela solução de questões éticas e universais como fome, guerra, aquecimento global e problemas ambientais têm sido mais relatadas no grupo de crianças superdotadas em comparação com os outros grupos. (BILDIREN, 2018, p. 22, livre tradução nossa).

Esse fato indica um novo campo de pesquisa envolvendo não apenas os superdotados, mas todos os estudantes, oportunizando um ambiente exploratório e dinâmico para que todos possam expressar seu potencial em sala de aula. Contudo, em nenhum momento foi oportunizado ao nosso estudante esses momentos de interação e pesquisa no ensino regular. Mesmo concluindo suas atividades em um tempo mais rápido que seus colegas e mostrando toda sua eficiência em testes nacionais, ele não foi indicado por seus professores para um processo de aceleração ou outro programa que fomentasse suas habilidades, tendo sido notado por um de seus professores apenas quando já estava no Ensino Fundamental II.

Além da visão dos professores, o ponto de vista dos demais profissionais que atuam diretamente com os estudantes, como pedagogos e psicólogos, é essencial no processo de identificação e avaliação do indivíduo com maior potencial, como veremos a seguir.

#### 5.4 VISÃO DE OUTROS PROFISSIONAIS

Também consideramos enriquecedor para nossa pesquisa apresentar o ponto de vista de outros profissionais que interagiram com o estudante durante seu processo

de identificação e avaliação e como esses compreendem sua condição de estudante superdotado. Nesse sentido, apresentaremos os dados coletados nas entrevistas realizadas com a pedagoga escolar responsável pelo atendimento à turma do estudante (APÊNDICE C) e os da entrevista realizada com a psicóloga que compôs a equipe multidisciplinar da última avaliação (2019) a que o estudante foi submetido (APÊNDICE D).

A pedagoga escolar reconhece a presença de Thomas em uma de suas turmas e ressalta que o conhece desde o ano anterior, período em que foi realizada sua avaliação de potencial (oitavo ano) e solicitado seu auxílio para entrar em contato com os pais do estudante e com alguns de seus professores que auxiliaram no processo.

Acerca do conceito de superdotação, ela afirma: “segundo uma leitura básica que tenho, é um estudante que demonstra notável desempenho acadêmico e elevada capacidade intelectual, pode ser considerado com Altas Habilidades. Sua avaliação se inicia a partir do seu comportamento acadêmico, visto pelos seus professores e pedagogo. Após o estudante fazer uma avaliação de contexto escolar é submetido a testes para aferição de Q.I.”

Ela considera o processo de avaliação muito importante e ressalta que “é como se respostas fossem dadas a questões antes não entendidas”. A profissional também afirma que sempre viu o estudante como alguém responsável e com excelente desempenho escolar, tímido, porém solidário com os colegas. Questionada sobre o que mudou depois da avaliação, ela respondeu: “pra mim, especificamente, somente a questão de ele ter o reconhecimento merecido. O que me deixa muito feliz que nossos alunos possam passar por esse tipo de avaliação e ter aliado ao seu processo de ensino aprendizagem novas atividades, ainda que não com a estrutura ideal, porém desafiando ainda mais o seu potencial”.

Sobre as áreas de maior destaque de Thomas, ela não soube responder ao certo, mas se recordou de um episódio que lhe chamou a atenção: “eu tive contato a primeira vez com o aluno no ano passado, foi durante uma avaliação externa, onde ele gabaritou tanto a prova de Português quanto a de Matemática, aí que meu olhar se voltou para ele de forma diferente, devido ao seu grande potencial escolar”.

Também a inquirimos a respeito do conhecimento dos demais professores e colegas pedagogos sobre a condição de Thomas e o conceito de superdotação, ao que ela nos respondeu: “não posso dizer que os professores e pedagogos não

conhecem a respeito das Altas Habilidades. Mas precisávamos estar muito mais informados para poder trabalhar e realmente contemplar essa clientela que estão, muitas vezes, escondidos dentro de cada sala de aula, sem ter direito a desenvolver toda a sua potencialidade”.

Já nos encaminhando para o final da entrevista, perguntamos sobre a importância de os professores conhecerem mais a respeito da superdotação. A profissional nos respondeu que considera importante e argumentou que “desta forma seria mais fácil contemplar a todos os estudantes, pois os professores poderiam desenvolver suas habilidades e talentos”.

A última questão foi relacionada à sua função dentro do contexto educacional e como ela, em sua condição de pedagoga, pode contribuir para o desenvolvimento do potencial desse aluno. Em suas palavras, “preciso ter um pouco mais de conhecimento sobre Altas Habilidades e também como agir diante do seu resultado, para auxiliar os professores a tirar ainda mais proveito de toda a sua capacidade, buscando vários outros instrumentos de trabalho”.

Sentimos também a necessidade de entrevistar a psicóloga que compôs a avaliação multiprofissional do estudante em que foram confirmadas suas altas habilidades ou superdotação, considerando que a profissional que realizou a primeira avaliação não considerou o estudante como superdotado.

Perguntamos à profissional da saúde acerca de sua experiência com superdotados. Ela nos afirmou que já havia realizado outras avaliações e também atendimentos com superdotados já avaliados que vieram ao seu consultório por problemas emocionais.

Questionada sobre o conceito de superdotação e seu processo de avaliação, ela nos respondeu que altas habilidades ou superdotação diz respeito “à criança ou adolescente que possui habilidades que podem ser aferidas por testagens, mas que também podem ser percebidas por vias informais. Nas vias formais, no consultório, nós afirmamos ou não o que os pais ou os professores já percebem. Tem crianças que chegam aqui sabendo tocar algum instrumento desde os três anos, sabendo falar em mais línguas, lendo a partir de três ou quatro anos. Mas a maioria só chega no consultório quando eles apresentam dificuldades e na maioria das vezes emocionais. Nestes casos, não há equilíbrio entre as duas partes – emocional e intelectual – e eles não conseguem lidar com a Inteligência emocional. Também há alguns que

apresentam dupla condição como Déficit de atenção, Hiperatividade porque estão descontentes e acabam sendo encaminhados para o consultório”.

Quando perguntamos sobre a importância da avaliação, tivemos como resposta que “a avaliação dá um norte para a escola, para os pais que aprenderão a lidar melhor com a criança. A avaliação é importante para organização como trabalhar com a criança seja em casa ou na escola”. Para ela, o mais surpreendente no processo de avaliação de um superdotado “é a capacidade de percepção de ver além, de perceber além dos outros e ter uma sensibilidade maior. Eles apresentam uma alta sensibilidade, são muito mais sensíveis, perceptivos, do que os outros da mesma idade”.

Falando especificamente de Thomas, a psicóloga afirmou que o conheceu para a avaliação, não tendo ideias ou impressões a seu respeito antes desse processo. Quando perguntamos por suas áreas de maior habilidade, ela respondeu a área de exatas, ressaltando o quanto ele é bom em Matemática, mas também chamou a atenção para sua memória.

Inquirimos a respeito de como ela considera, em sua área de atuação, que pode contribuir para o desenvolvimento de Thomas. “No caso dele em especial, ele foi encaminhado apenas para fazer o teste. Mas também não foi notado nada psicologicamente que necessitasse de um acompanhamento. Há troca de olhar, não houve nenhuma alteração de comportamento ou algo que necessitasse de intervenção. Seu pensamento não é fragmentado, ele é centrado, não vi outra necessidade. Ele foi muito adequado para a idade”.

Como essa profissional trabalha muito próxima a professores, questionamos se ela considera que eles sabem o que é superdotação e se precisam de mais formação a respeito. Em seus termos, “não, acho que nem todos sabem. Acho que existe uma grande dificuldade de entender o que o aluno precisa, até por isso fazem o encaminhamento. Existem muitas patologias que confundem os professores e eles acabam enviando para a avaliação e às vezes não é nada disto. São problemas de cunho emocional de um determinado momento que o aluno está passando, mas o professor se confunde, gera um desespero nos pais, que encaminham para avaliação. Ainda têm aqueles que eles mesmos fazem o diagnóstico e deixam os pais incomodados, daí ocorre o conflito porque os pais acham que em casa tais comportamentos não acontecem, tudo gerado por um conflito de comunicação. Eles precisam aprender mais sobre a área e sobre comunicação interpessoal para

aprender a melhor maneira de se direcionar aos pais, pois eles geram conflitos e diagnósticos errados. É importante que os professores façam o encaminhamento sem rotular, pois isso gera ansiedade nos pais, que passam isso para a criança que acaba sendo a mais prejudicada”.

Por fim consideramos importante perguntar, tendo em vista que na avaliação anterior Thomas foi diagnosticado como autista, por que, em sua opinião, não é TEA ou uma dupla condição. “Pelas questões socioemocionais. Não houve alteração. Houve interação nos atendimentos, o estudante manteve uma postura adequada, brincava, respondia a tudo, considero que houve um bom *rapport*, pois eu procuro sempre deixar o estudante em nível de igualdade. Vou captando como ele está se sentindo, como está percebendo a avaliação. O Thomas tem o olhar, ele sorri, interage, tem linha de raciocínio, não é fragmentado, interage e não me pareceu em nenhum momento ter características de autismo”.

Analisando as entrevistas das profissionais, percebemos a necessidade de maiores esclarecimentos em relação à condição do superdotado e especialmente acerca da avaliação de potencial, destacando que esse processo precisa ser realizado por profissionais formados a partir de uma visão ampla acerca das questões relacionadas à inteligência e à superdotação, sob o risco de serem realizados diagnósticos equivocados, dada a falta de conhecimento específico e às fragilidades de interpretação dos dados encontrados nos testes.

A esse respeito, Kerr e Sodano (2003) chamam a atenção para o fato de que muitas vezes, infelizmente, após todo o processo avaliativo, os resultados da avaliação das AH/SD mostram-se inconclusivos, apontando que alterações devem ser feitas também na própria estrutura dos instrumentos, cujos processos de validade preditiva e de normatização deveriam ser realizados de modo a contemplar essa população específica, considerando-se suas especificidades.

Ainda nesse sentido, Kalbfleisch e Iguchi (2008 apud ALVES; NAKANO, 2005) ressaltam a importância do caráter interdisciplinar desse processo, destacando que primeiramente deve-se ponderar

[...] os cuidados a serem tomados na identificação do quadro, considerando-se principalmente que o processo de identificação é complexo e envolve, além de dados psicométricos, a utilização de uma variedade de recursos, os quais contemplam análises clínicas do histórico do indivíduo, resultados de uma bateria de conhecimentos, teste de inteligência e de criatividade, indicadores de processamento cognitivo e observações comportamentais, assim como avaliação de pais e professores. (KALBFLEISCH; IGUCHI, 2008, apud ALVES; NAKANO, 2005, p. 3).

Dessa forma, os autores destacam o caráter multiprofissional de um processo de avaliação amplo e focado em descobrir as áreas de maior habilidade e interesse do estudante, considerando as informações obtidas através do olhar da escola, da família e de demais profissionais que possam estar em convívio com o indivíduo. Pode-se, desse modo, obter um recorte mais próximo do que são verdadeiramente suas potencialidades, fragilidades e interesses, sem deixar de considerar seus aspectos afetivos e emocionais e suas relações interpessoais desenvolvidas nos diferentes espaços (KALBFLEISCH; IGUCHI, 2008, apud ALVES; NAKANO, 2005).

Ainda nessa mesma perspectiva, Sabatella (2008) afirma que

[...] os procedimentos e as técnicas usadas para identificar e avaliar indivíduos superdotados devem ser amplas para que suas características, nível de energia, comportamento, conclusões lógicas, velocidade de aprendizagem, diversidade de interesses e formas diferenciadas de aprender e reagir não sejam erroneamente diagnosticadas como distúrbios diversos. (SABATELLA, 2008, p. 121).

Em um estudo de caso realizado em no Brasil no ano de 2017 por Melo et al. (2017) acerca dos instrumentos utilizados para o processo de avaliação de estudantes superdotados, a pesquisa

[...] enfatiza que para ser eficiente a identificação dessas pessoas com altas Habilidades/Superdotação, deve-se fazer uma avaliação multimodal, ou seja, deve consistir em uma anamnese bem detalhada, em uma escuta afinada e na aplicação de mais de um instrumento para aferir o mesmo conjunto de habilidades. (MELO et al., 2017, p. 150).

As autoras também destacam as fragilidades de nossos testes psicométricos utilizados para a avaliação dos superdotados, considerando que, muitas vezes, a população em que estes foram padronizados não correspondem às demandas dos estudantes brasileiros. Nas palavras das pesquisadoras,

[...] constatou-se que há a necessidade de mais estudos para compreender o processamento neurofisiológico, anatômico e funcional de pessoas com AH/SD e que estudos psicométricos mais recentes estão procurando padrões fidedignos para a população brasileira, com a finalidade de incluir estas e outras habilidades, para identificar o desempenho integral desses sujeitos e não somente para elaborar um documento diagnóstico. (MELO et al., 2017, p. 150).

Analisando o ponto de vista da profissional da saúde quanto à atuação dos docentes, a psicóloga expressa preocupação com o trabalho que será realizado no contexto escolar com estes estudantes. Ela ressalta a importância de os professores compreenderem mais a respeito da superdotação e reforça que, devido ao grande número de patologias, muitos professores se confundem e acabam por não atender as demandas específicas dos superdotados. A esse respeito, Castillo-Soto (2018) afirma que

[...] o objetivo do corpo docente tanto das instituições públicas quanto das privadas deve ser fornecer educação inclusiva sem atrasar a população de estudantes talentosos. A falta de formação sobre este assunto na formação de professores representa um obstáculo no processo de ensino e aprendizagem; apesar disso, possíveis soluções devem ser buscadas para o benefício desta população. (CASTILLO-SOTO, 2018, p. 2518).

Assim, tendo apresentado a visão de profissionais que estiveram em contato com o estudante durante seu processo de avaliação e suas impressões a respeito das características de Thomas, passaremos agora à apresentação do processo de desenvolvimento do estudante no AEE.

## 5.5 O ESTUDANTE NO AEE

Thomas frequenta o AEE desde 2018, ano em que o professor Pascoal o indicou para o atendimento dado seu excelente desempenho na Olimpíada Brasileira de Matemática daquele ano.

Sempre foi um menino cordial, embora muito reservado nos primeiros encontros. Muito solícito com os colegas, mesmo quando demonstrava impaciência com algum ato ou comentário alheio, nunca deixou de ser respeitoso com os demais. Neste tempo de acompanhamento ele frequentou várias oficinas e atividades externas. Dentre elas, podemos destacar sua participação nas oficinas de criatividade, de jornalismo, de robótica, de astronomia e na de programação.

Ele também apresentou muito interesse e bom desempenho nas oficinas que frequentamos no antigo projeto da SEED, denominado SEED LAB, em que participou de atividades de Programação, Robótica e Iniciação à Mecatrônica, como retratam as FIGURAS 4 e 5.

FIGURA 4 - SEED LAB I



FONTE: Arquivo da autora (2020).

FIGURA 5 - SEED LAB II



FONTE: Arquivo da autora (2020).

Nos passeios (FIGURA 6), sempre foi solidário com os colegas e gostava de compartilhar suas experiências com estudantes mais velhos ou de mesma idade. Nestes momentos, as atividades que o estudante mais gostava de realizar com seus colegas eram os jogos de estratégia e o jogo de xadrez. Dentre nossos estudantes, havia um que participava das Olimpíadas Escolares e que era muito bom jogador; assim, os demais alunos que também se interessavam por xadrez, como Thomas, sempre aproveitavam as oportunidades em que nos reuníamos para ouvir suas dicas e estratégias.

FIGURA 6 - PASSEIOS



FONTE: Arquivo da autora (2020).

Ele sempre foi muito assíduo nos atendimentos, embora nem sempre pontual, o que já provocava risos nos colegas que aguardavam ansiosamente a sua chegada para iniciar as atividades. A impressão que causava nos colegas era sempre tão inspiradora que, quando realizávamos a exposição de algum projeto, sempre havia alguém que dizia: “ah, esse é da equipe do Thomas, né”.

Dentre suas participações nas atividades realizadas no AEE, descreveremos duas em que o estudante se destacou por sua inteligência, comprometimento e empenho. A primeira delas é o projeto que intitulamos como *Listening to baby*. Preocupados com questões relacionadas à educação especial, foi proposto aos

estudantes elaborarem um projeto que tivesse como objetivo ajudar alguém pertencente ao público-alvo da educação especial (PAEE) ou com alguma deficiência. O grupo então se deparou com a problemática de ajudar uma mãe surda a atender seu bebê recém-nascido.

A ideia inicial do grupo era construir um relógio que registrasse o choro do bebê por um sistema de captação de som em volta do berço do bebê e o transmitisse ao relógio no pulso da mãe, que então vibraria, avisando-a que ele estava chorando. Uma das preocupações dos alunos era como ela perceberia o choro quando estivesse dormindo; daí a ideia de criar um relógio que vibrasse.

Mas, devido à falta de recursos e de apoio financeiro, tivemos que reelaborar o projeto e a alternativa encontrada pelo grupo foi criar um sistema de acendimento de luzes vermelhas que seriam acionadas quando o choro fosse captado. Assim, criamos em uma maquete feita com Lego as dependências da casa e iniciamos o processo para a criação do sistema de captação. Mas como todo projeto realizado com baixo orçamento dentro de uma escola, nem tudo saiu como planejamos. Houve falta de equipamentos, que depois foram comprados pela mãe de um estudante, perda de materiais como LEDs e peças de encaixe, além de falta de perícia, considerando que apenas um estudante entendia de programação com Arduino<sup>28</sup>, modelo que optamos por utilizar.

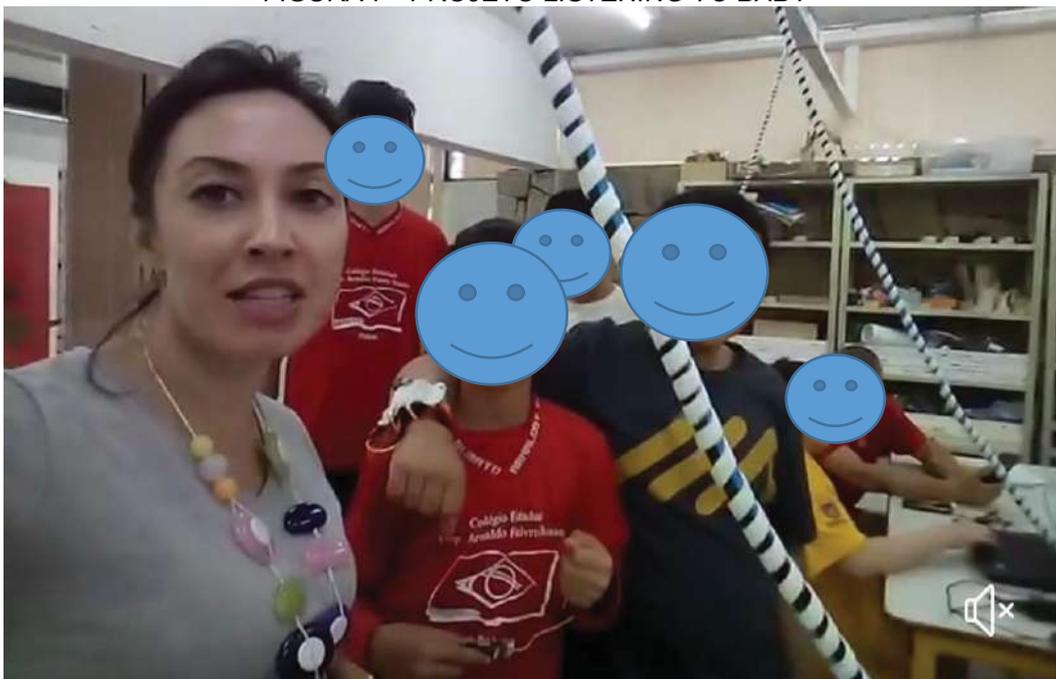
No entanto, Thomas demonstrou grande interesse em aprender a programar e, em pouco tempo, já ajudava o estudante mais velho nessa tarefa. Nesse período, participamos da primeira oficina do já citado SEED LAB, em que vimos um pouco sobre programação e robótica. Sempre quieto, mas muito curioso, ele era um dos primeiros a terminar seu circuito e demonstrava grande habilidade também nessa área.

Quando retornamos à escola precisamos de mais algumas semanas para que o projeto realmente se concretizasse; ainda no final desse mesmo ano (2018) Thomas e sua equipe conseguiram completar o projeto (FIGURA 7).

---

<sup>28</sup> Plataforma de prototipagem eletrônica.

FIGURA 7 - PROJETO LISTENING TO BABY



FONTE: Arquivo da autora (2020).

Outra atividade marcada pelo desempenho desse estudante, foi sua participação na Olimpíada de Astronomia. No ano de 2018, ele foi medalha de prata na prova teórica e não participou das atividades práticas (FIGURA 8).

FIGURA 8 - MEDALHA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE ASTRONOMIA



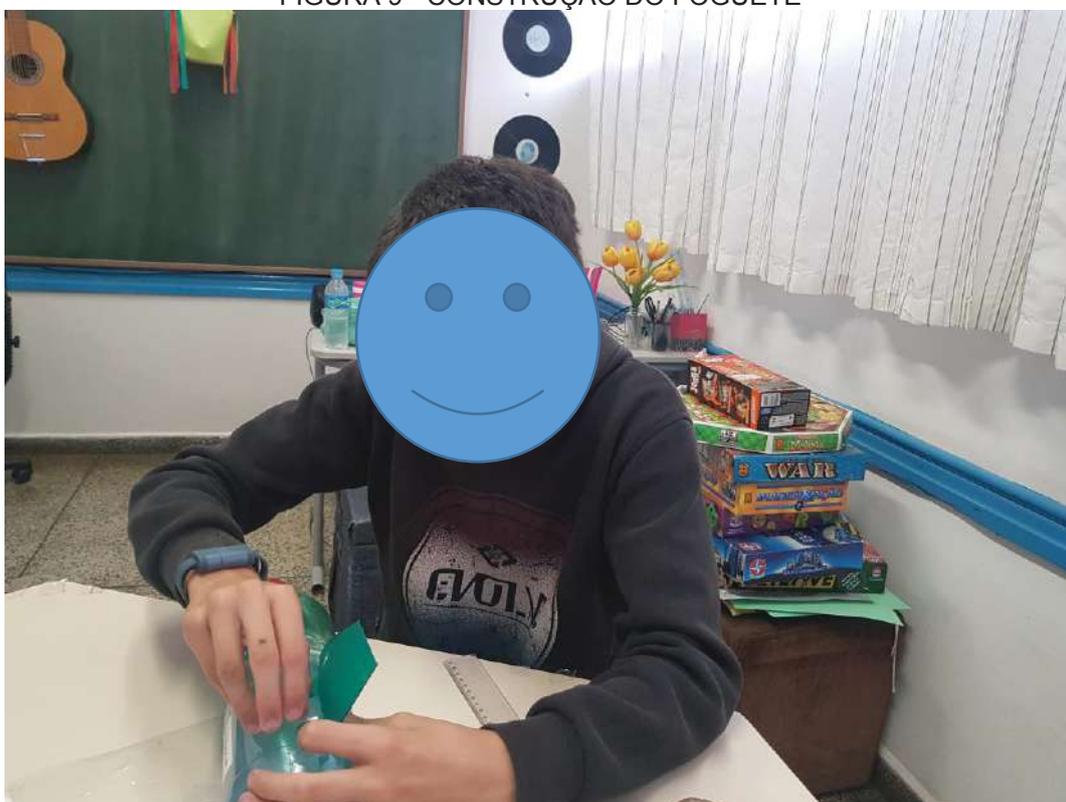
FONTE: Arquivo da autora (2020).

No ano de 2019, os alunos estavam muito entusiasmados com a construção do foguete e tivemos que subdividir as equipes, considerando que só três estudantes

poderiam ser inscritos por escola. Ficou combinado então que, dentre as três equipes, a que atingisse a maior distância de lançamento durante todo o ano seria a inscrita para representar nossa escola.

A equipe que Thomas estava participando sempre contava com seu apoio ou pedia dicas sobre a construção do foguete (FIGURA 9). Como o consideram muito bom em Matemática, solicitavam seu auxílio para os cálculos necessário para a produção. Ao mesmo tempo em que isso era algo positivo, os colegas acabavam reclamando de seu perfeccionismo, quando esse os corrigia por estarem equivocados por alguns milímetros. Mas tudo era visto de forma muito descontraída.

FIGURA 9 - CONSTRUÇÃO DO FOGUETE



FONTE: Arquivo da autora (2020).

Foi nessa época também que Thomas ficou popularmente conhecido entre os alunos do AEE como “nosso quebrador de tesouras oficial”. Dado sua falta de habilidade motora, Thomas sempre quebrava as tesouras quando tentava cortar as garrafas pet para a construção do foguete. Quando a próxima equipe chegava e alguém perguntava: “professora, cadê a tesoura?” eles mesmos já respondiam: “ah, o Thomas quebrou mais uma né?! [risos]”.

A etapa de lançamento dos foguetes foi um novo desafio. Nossa modalidade era o nível três, que dizia que o foguete deveria ser impulsionado através de propulsão de ar. Como contávamos apenas com uma pequena bomba de ar de encher colchões, realizamos os lançamentos dentro da quadra da escola, pois o alcance de nosso foguete não ultrapassava 17 metros. Contudo, de acordo com o regulamento da Olimpíada, para ser inscrito nesta modalidade o alcance mínimo seria de 100 metros.

Preocupada com o desempenho das equipes e percebendo esta limitação, a professora explicou a situação para o grupo de pais dos estudantes e um deles, voluntariamente, nos doou o valor necessário para realizarmos a compra de uma bomba de ar mais potente.

Melhor equipados, agora tínhamos que nos deslocar até um terreno baldio próximo à escola para realizarmos os lançamentos, que agora já atingiam entre 80 e 100 metros (FIGURA 10). Nessa etapa Thomas sempre demonstrou iniciativa em levar os materiais até nossa base de lançamento e realizar os preparativos.

FIGURA 10 - MEDINDO O PERCURSO DO FOGUETE



FONTE: Arquivo da autora (2020).

Como utilizávamos uma bomba de encher pneu de bicicleta como propulsor, o lançamento era sempre uma etapa cansativa para quem bombeava. Assim, havia um revezamento entre os colegas, mas Thomas sempre checava se tudo estava dentro dos procedimentos recomendados antes do lançamento.

E foi no dia em que ele era nosso lançador que sua equipe atingiu 121 metros de distância e foi a equipe vencedora do desafio, sendo inscrita como representante de nossa escola na Olimpíada Brasileira de Astronomia - 2019. Nesse mesmo ano, ele foi medalha de ouro na prova teórica.

Um momento muito importante de nossas atividades é a confraternização de encerramento de cada ano letivo, momento em que convidamos as famílias, parentes e amigos para conhecerem um pouco mais do que realizamos em nossas atividades durante o ano. Em uma dessas oportunidades, no final de 2019, convidamos os pais dos estudantes medalhistas para entregarem as medalhas aos seus filhos (FIGURA 11). Foi a primeira vez que tivemos a presença do pai de Thomas em uma de nossas atividades, considerando que em todos os outros momentos em que a família foi chamada à escola apenas a mãe estava presente.

FIGURA 11 - EVENTO DE ENCERRAMENTO DAS ATIVIDADES NO AEE



FONTE: Arquivo da autora (2020).

Nos chamou muito a atenção a maneira simples e até mesmo envergonhada do pai de Thomas se dirigir à frente, no palco, junto com os outros pais. Mas por outro lado, também nos chamou muito a atenção ver em seus olhos todo o orgulho que sentiu de seu filho no gesto de entregar uma simples medalha de plástico na forma de um foguete, mas que expressava muito amor e respeito.

Falando agora do desempenho do estudante nos atendimentos neste momento de isolamento social, em um primeiro momento tentamos manter as mesmas oficinas que tínhamos no presencial, de forma remota. Contudo, muitas oficinas que fazíamos como a de culinária e a de astronomia, ficaram desinteressantes sem o convívio presencial.

Decidimos então que, semanalmente, seriam enviadas atividades criativas e desafiadoras para que os estudantes realizassem em casa individualmente ou com suas famílias. Dentre essas atividades, destacamos: criar uma montagem de fotografia com o estudante e sua família em um lugar que desejam estar depois do isolamento; criar um vídeo executando uma receita em casa; criar um mapa conceitual com o que gostaria de realizar após o isolamento; produzir a resenha de um livro; gravar um vídeo indicando um bom filme para os colegas e até mesmo criar uma Rube Goldberg Machine<sup>29</sup> (FIGURAS 12, 13 e 14).

FIGURA 12 - ATIVIDADES REMOTAS I



FONTE: Arquivo da autora (2020).

<sup>29</sup> Uma máquina de Rube Goldberg é um dispositivo em cadeia que executa uma tarefa simples de uma maneira extremamente complicada. Essa expressão foi criada em referência ao cartunista americano e inventor Rube Goldberg, autor de diversos dispositivos com essa base de funcionamento.

FIGURA 13 - ATIVIDADES REMOTAS II



FONTE: Arquivo da autora (2020).

FIGURA 14 - ATIVIDADES REMOTAS III



FONTE: Arquivo da autora (2020).

Thomas construiu uma bela máquina com seu primo na oficina de casa e enviou quase todas as outras atividades, com exceção da resenha do livro, alegando

que havia “muito tempo que não lia um livro inteiro”. Mas, com o passar dos meses, notamos que o número de envio das atividades estava caindo e foi preciso repensar uma nova estratégia. Foi neste momento que o NAAH/S de Londrina, em parceria com nossa SEED, desenvolveu a gravação das oficinas que já aconteciam nesse espaço e disponibilizou o material para que todos os outros superdotados atendidos nas escolas públicas do estado tivessem acesso (FIGURA 15).

FIGURA 15 - REUNIÃO ONLINE



FONTE: Arquivo da autora (2020).

Foi grande a empolgação dos estudantes em participar dessa novidade! Thomas se matriculou na oficina de Robótica e na de Iniciação Científica. Os encontros eram realizados semanalmente; como as aulas eram gravadas ele, assim como os outros estudantes, acabou assistindo todas de uma vez – e, depois, a novidade acabou.

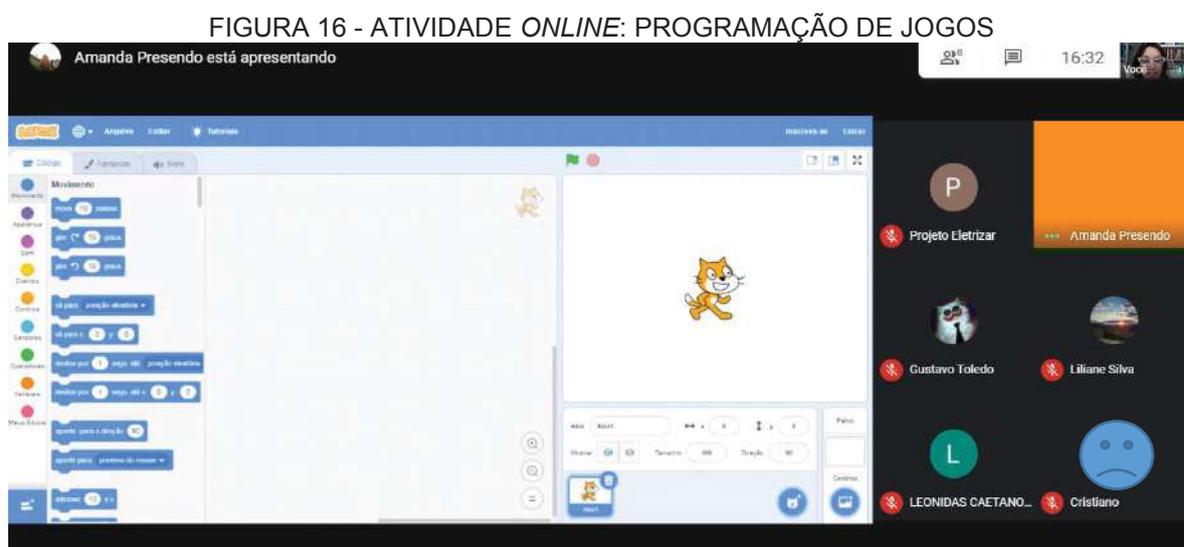
Já estávamos em meados de agosto quando uma nova estratégia se fazia necessária. Foi então que a irmã de Thomas, Marie<sup>30</sup>, entrou em contato conosco e falou sobre uma oficina de programação que ela e outros colegas do Projeto Eletrizar, projeto de extensão aberto a todos os departamentos da UFPR, se colocaram à

<sup>30</sup> Nome fictício.

disposição para trabalhar de forma *online* com os estudantes inseridos em nossos atendimentos.

A ideia do projeto foi trabalhar, no mês de setembro, quatro encontros com temáticas relacionadas à programação básica através de uma plataforma *online* e gratuita chamada Scratch. Thomas se inscreveu também nessa atividade, tendo em vista que sua irmã seria uma das ministrantes do projeto.

Seu desempenho foi mais uma vez excelente, tendo construído i um jogo em que o personagem principal marcava pontos quando acertava uma cesta de basquete, que durou dois encontros, um segundo jogo que simulava uma partida de futebol e um terceiro, cujo objetivo era proteger uma bolinha de outras bolas invasoras (FIGURA 16).



FONTE: Arquivo da autora (2020).

Contudo, ele superou as informações dadas pelos oficinairos e inseriu um outro modelo de fundo (tema) no jogo, representando o universo, e fez com que as bolinhas invasoras fossem meteoros que ele tinha que defender do contato com a Terra, que era a bola principal, conforme a orientação dos programadores. Ele também aumentou a velocidade com que as bolas menores se aproximavam, para agilizar o jogo, aumentando o grau de dificuldade e tornando o jogo mais atrativo.

Essas atividades de enriquecimento curricular, em que o estudante pode demonstrar sua criatividade e envolvimento com as tarefas propostas, proporcionaram a oportunidade de ir além do convencional e planejado para os demais e possibilitaram ao superdotado a brecha necessária para soltar sua imaginação e saltar os muros do

previamente estabelecido. O que vem ao encontro das ideias de Renzulli (2004), que afirma que

[...] a primeira finalidade do enriquecimento é fornecer aos jovens oportunidades para um maior crescimento cognitivo e autorrealização, através do desenvolvimento e expressão de uma área de desempenho ou uma combinação delas, nas quais o potencial superior pode estar presente. (RENZULLI, 2004, p. 81).

A segunda finalidade apresentada por Renzulli (2004) está diretamente relacionada ao projeto intitulado pelos estudantes de *Listening to baby*, pois os fez pensar sobre problemas sociais que intrigam um público específico que precisa de maior atenção, como as pessoas com deficiência auditiva ou surdez. O projeto os impulsionou a tentar resolver uma situação prática do dia a dia, através da pesquisa e da elaboração de um projeto com o objetivo de auxiliar uma mãe surda a atender seu bebê recém-nascido. Esses aspectos estão diretamente relacionados à proposta do autor, que afirma que

[...] a segunda finalidade (do enriquecimento curricular) é aumentar a reserva social de pessoas que ajudarão a solucionar os problemas da sociedade contemporânea, tornando-se produtores de conhecimento e arte e não apenas consumidores das informações existentes. (RENZULLI, 2004, p. 81).

No entanto, o objetivo de enriquecer o estudante não deve ser apenas dos profissionais das salas de recursos. O documento Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) preconizou que a identificação de educandos com altas habilidades, superdotação ou talentos e o atendimento adequado de suas necessidades poderiam ser e estar atribuídos também aos professores do ensino regular. Ao se sentirem preparados para observar sistematicamente o comportamento e o desempenho desses educandos, os docentes não perderiam de vista o contexto socioeconômico e cultural a fim de perceber a intensidade, a frequência e a consistência das características ao longo de seu desenvolvimento, oferecendo a eles oportunidades de desenvolvimento.

Assim, de acordo com as instruções desse documento de âmbito nacional, a escola como um todo deveria ser flexível e atenta à diversidade das necessidades e interesses dos alunos, com o intuito de promover ações não apenas integradoras, mas, sobretudo, inclusivas que oportunizassem o desenvolvimento do superdotado e de todos os outros estudantes (BRASIL, 2014). Mas infelizmente, na prática, não é

isso que percebemos em nossos dados. Observamos que os professores de atendimento se veem sozinhos na difícil missão de, mesmo com a escassez de recursos, desenvolver o potencial de seus alunos, lutando contra conceitos equivocados, dificuldades financeiras e descrédito de alguns profissionais - que deveriam, ao contrário, auxiliar nesse processo. Isso contribui negativamente também para a percepção que o estudante tem de si mesmo; uma vez que suas atividades não são estimuladas e desenvolvidas em sala de aula, o reconhecimento acaba não acontecendo e o estudante, mesmo percebendo sua facilidade de aprendizagem, não tem a dimensão de que seu potencial poderia realizar, se fosse fomentado.

A esse respeito, uma pesquisa realizada em 2017 por Batista et al. apresenta dados preocupantes sobre a visão que crianças e jovens superdotados apresentam sobre si. De acordo com as autoras,

[...] ser reconhecido como talentoso em um âmbito formal é um acontecimento que causa surpresa, ou porque a habilidade em questão não era considerada importante na própria história de vida ou porque não havia a percepção de que o talento era um diferencial em relação a outras pessoas. (BATISTA et al., 2017, p. 490).

A pesquisa ainda apresenta alguns dados acerca da cobrança que os superdotados e talentosos recebem de fora e que podem, em algum momento, levá-los a também se cobrar demais e sofrer com esse excesso. Segundo as pesquisadoras,

[...] mesmo reconhecendo suas habilidades na escola, ansiedade e autocobrança podem aparecer quando a atenção se volta para as atividades de resoluções de problemas, como provas escolares, por exemplo, ou tarefas que ainda precisam ser cumpridas. (BATISTA et al., 2017, p. 492).

Isso pode explicar os conflitos entre Thomas e sua mãe que, ansiosa para que o filho demonstre seu desempenho, acaba por exceder essa dimensão. Sendo demasiadamente enfática em suas cobranças ela provoca no filho, um grande descontentamento com a situação, o que culmina em brigas e discussões familiares.

Por outro lado, a percepção de seus talentos e áreas de maior habilidade podem ser considerados como motivadores de suas escolhas, uma vez que, percebendo suas habilidades, ele canaliza a escolha de suas atividades de acordo com seu maior potencial. Este fato também foi observado na pesquisa de Batista et al. (2017), que conclui que

[...] o gosto pessoal também determina escolhas, ou seja, na percepção dos estudantes talentosos, o que os faz escolher suas atividades é gostar destas atividades. Além disso, as atividades escolhidas por eles estão diretamente relacionadas aos seus talentos. (BATISTA et al., 2017, p. 495).

Percebemos também nesta questão o grande interesse de Thomas e seu excelente desempenho nas atividades relacionadas à tecnologia. Esse fato pode ser explicado através dos dados obtidos em uma outra pesquisa também realizada em 2017 sobre os jovens superdotados e o uso de tecnologias. O estudo de Chacon et al. (2017) revelou que

[...] ao comparar estudantes nativos digitais precoces e/ou com comportamento superdotado com nativos digitais não identificados como tais, no uso das TDIC<sup>31</sup>, observamos que embora as habilidades e competências digitais dos estudantes, de ambos os grupos, sejam semelhantes, aqueles que apresentavam os fenômenos da precocidade e da superdotação demonstravam mais qualidade nas ações, bem como, canalizavam os seus interesses nas atividades realizadas. (CHACON et al., 2017, p. 528).

Ainda de acordo com os pesquisadores, torna-se essencial o fomento e o incentivo ao desenvolvimento de atividades que envolvam tecnologia em sala de aula, sobretudo com os superdotados, considerando que

[...] a incorporação das TDIC no contexto educativo, de maneira inovadora, juntamente com a criatividade dos estudantes superdotados, retira-os do papel de receptores do conhecimento e os alça à condição de produtores ativos, mudança esta que irá favorecer o desenvolvimento de todos os estudantes, principalmente aqueles que são impulsionados por uma motivação intrínseca e que usam os recursos das TDIC como uma ferramenta de aprimoramento intelectual, a fim de potencializar os fenômenos da precocidade e da superdotação. (CHACON et al., 2017, p. 530).

Tendo apresentado essas considerações, veremos na sequência como o estudante se percebe dentro desses contextos, como avalia as condições de atendimento em sala e no AEE e como percebe seu processo de identificação e avaliação como estudante superdotado.

## 5.6 PERCEPÇÃO DO ESTUDANTE SOBRE SUA CONDIÇÃO

Thomas demonstrou satisfação em ter seu potencial reconhecido e em ter sua história contada em nossa pesquisa, dadas as incongruências de seu processo de

---

<sup>31</sup> Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

avaliação. Por ser um menino mais reservado e conciso, suas respostas em nossa entrevista foram bastante curtas e precisas, embora demonstrasse à pesquisadora simpatia e interesse em compreender as perguntas.

Quando perguntamos se ele se lembrava como tinha ocorrido seu processo de avaliação, ele nos respondeu: “eu ganhei medalha de prata na OBMEP, daí o professor Pardal me indicou para a professora. Eu fiz alguns testes e depois de um tempo fui duas ou três vezes na psicóloga do município, mas o resultado deu autismo. Daí eu conversei com o psicólogo da minha mãe que falou para ela que eu era hiperativo e no outro ano foi a nova avaliação lá na clínica”.

A próxima questão foi sobre o que mais lhe chamou a atenção nesse processo. Para ele, “foi quando a outra psicóloga falou do autismo. Eu fiquei assustado porque eu estava fazendo uma avaliação para superdotado, daí deu autismo, eu falei: ‘Nossa!’. Mas eu nunca acreditei que eu era autista [risos]”.

Agora passamos para a fase mais objetiva da entrevista. Perguntamos como as pessoas o viam antes da avaliação, ao que respondeu: “como eu estou agora [risos]”. Em relação, a como se via antes da avaliação, afirmou ser “normal [risos]”. Afirmou que suas habilidades de maior destaque são lógica e matemática, e disse que a forma como seus professores passaram a tratá-lo após a avaliação manteve-se igual, não mudando nada.

Perguntamos também a respeito de como a família passou a tratá-lo depois do processo de avaliação. Em sua percepção, “do mesmo jeito, mas a minha família passou a me cobrar mais, minha mãe fala: ‘agora que você vai na Patrícia, você tem que estudar mais, Thomas!’”. Inquirido sobre o que mudou na sua vida de forma geral, Thomas nos respondeu: “minha mãe ficou um pouquinho mais paciente, mas ela me cobra mais que antes. Ela quer que eu fique estudando toda hora”.

Questionado sobre sua participação no AEE, o estudante afirmou que lembrava de ter participado das Oficinas de Astronomia, Criatividade, Jornalismo, Robótica e dos passeios. Afirmou que, dentre essas, sua preferida era a de Astronomia. Mas quando perguntamos o que ele considera que de melhor acontece no Atendimento Educacional Especializado, ele nos respondeu: “as idas no SEED LAB e a interação com os colegas. Eu gosto de quando tem os passeios, da gente ir no ônibus conversando, eles são legais”.

Ainda no sentido de entender sua percepção acerca do AEE, perguntamos se ele considera que através dos atendimentos suas habilidades são desenvolvidas.

Para ele, “as [habilidades] de lógica são desenvolvidas nas atividades de Robótica e do SEED LAB, mas o que eu acho que desenvolvi mais foi na interação com os outros. Mas eu também gostei muito da oficina de Astronomia, me dediquei bastante nesta oficina e nossa equipe foi a campeã da escola”.

Considerando que o estudante afirmou que não havia notado nenhuma mudança em sala de aula no que diz respeito ao enriquecimento curricular, perguntamos, por fim, se ele considera que seria importante seus professores conhecerem mais a respeito da superdotação e o porquê. Em suas palavras: “acho que sim, porque é importante eles terem conhecimento. Eu não gostaria de ter coisas diferentes em sala, mas, gostaria que meus colegas fossem mais rápidos. O professor demora cinco aulas para passar um conteúdo e eu já entendi lá na primeira aula, daí tenho que ficar vendo tudo de novo... aí eu fico sem fazer nada um tempão em sala e é bem chato”.

As situações relatadas por Thomas evidenciam as dificuldades que os professores apresentam em perceber as necessidades do estudante superdotado e de enriquecer seus centros de interesse. Percebemos nas palavras do aluno que em momento algum ele deseja ser tratado diferente dos demais. O que ele realmente deseja é que suas habilidades sejam notadas pelos docentes e que esses, por sua vez, enriqueçam sua aprendizagem com atividades diferenciadas que venham ao encontro de seus interesses, considerando sua agilidade de processamento.

A esse respeito, notamos que as práticas realizadas em Portugal e nos Estados Unidos demonstram uma melhor compreensão das capacidades individuais de cada discente, tendo em vista os programas de aceleração não apenas de série, mas também de disciplinas e conteúdos, que proporcionam ao aluno estar sempre em contato com propostas desafiadoras relacionadas ao seu nível de entendimento.

Outro ponto muito importante é o fomento às pesquisas. Nos Estados Unidos, como vimos, diferentemente de nosso país, os estudantes podem contar com medidas de captação de recursos que subsidiam projetos de desenvolvimento de talentos que oportunizam a realização de pesquisas e o desenvolvimento de projetos. Nesse sentido Andrés (2010) afirma que

[...] as políticas locais e a disponibilidade de recursos variam muito de estado para estado dentro do país, o que provoca uma diferença significativa na oferta de serviços para o atendimento de alunos com AH/SD entre os estados americanos. (ANDRÉS, 2010, p. 21).

Essa necessidade se faz emergente também no Brasil pois, como observamos em nossos dados, projetos como o que o estudante participou nos atendimentos seriam muito melhor desenvolvidos se houvesse recursos para a execução técnica de suas ideias na escola em que frequenta o atendimento. Como exemplo, o projeto idealizado de auxílio à mãe surda não saiu de um protótipo, construído quase um ano depois com o apoio de um outro projeto de tecnologia. Esse fato limitou o poder de invenção e de resolução de problemas dos estudantes envolvidos no processo, além de, é claro, desmotivá-los a iniciarem novas empreitadas, por não estarem seguros de que sua realização efetiva seria possível.

Outro fato que devemos considerar é a falta de preparo dos profissionais, sejam docentes ou da área da psicologia, para identificar a superdotação. Ainda que Thomas apresente um perfil de superdotação acadêmica e que sempre tenha acreditado que não apresenta características de autismo, os equívocos a que foi exposto o fizeram frequentar atendimentos que não correspondiam à sua necessidade, como sua inserção nas aulas de natação para crianças com TEA.

Tal fato nos remete à necessidade de a avaliação ser realizada por uma equipe multiprofissional especializada, como observamos no modelo de Portugal, que além de mapear as áreas de maior habilidade do estudante, contando com uma equipe multidisciplinar. Ao final desse processo ainda são realizados apontamentos que auxiliam os professores de atendimento no desenvolvimento das habilidades dos estudantes. De acordo com o referencial português,

[...] a identificação de alunos sobredotados é mais adequada quando reúne uma equipe de profissionais de diversas áreas, tais como professores e psicólogos. Esta equipe deve desenvolver um estudo de caso ou um perfil individual que será incluído no processo de identificação e, também, no planejamento posterior das medidas de intervenção a adotar com cada aluno. Os registos devem conter, assim, informação suficiente para um bom planeamento e aplicação do programa de intervenção, devendo privilegiar uma escolha e sistematização de informação de caráter longitudinal. (MIRANDA; ALMEIDA, 2003, p. 31).

Isso nos leva a afirmar que ainda há muito o que ser construído no Brasil, não apenas em relação à identificação, mas à avaliação e ao atendimento verdadeiramente eficiente dos estudantes superdotados, considerando que os recursos limitados dificultam muito o melhor aproveitamento dos estudantes em meio a um universo de possibilidades tecnológicas que cada vez mais se expandem e que, como vimos, são de interesse de muitos superdotados, assim como Thomas.

No entanto, a realidade apresentada em seu atendimento nos mostra o quão distante ainda estamos de todas essas ferramentas. A esse respeito, Chacon et al. (2017) afirmam que

[...] com a disseminação das TDIC e a facilidade de acesso à internet que temos atualmente, não podemos ignorar que os estudantes de hoje estão imersos em uma cultura digital, apresentam características e comportamentos diferenciados, são influenciados pelo enorme fluxo de informações disponíveis na internet e pela interatividade imediata proporcionada pelos recursos digitais. (CHACON et al., 2017, p. 530).

Assim, mesmo que Thomas perceba suas habilidades e tente desenvolvê-las se inserindo em atividades relacionadas a esse interesse, a falta de recursos da sala de atendimento pode estar comprometendo seu desenvolvimento e até mesmo o reconhecimento de mais habilidades que o estudante possa apresentar.

Nessa perspectiva, um estudo realizado com dez superdotados filipinos entre 20 e 30 anos (PAWILEN, 2018) apresenta alguns dados bastante interessantes sobre a autopercepção desses indivíduos. O objetivo da pesquisa era definir o perfil do superdotado ou talentoso filipino e compreender que tipo de ambiente doméstico esses estudantes tinham. Nas conclusões é possível perceber que

[...] os superdotados deste estudo estão cientes de que seus talentos os tornam diferentes de outras pessoas. Eles estão cientes de sua habilidade intelectual e também estão felizes por terem talentos especiais e interesses em outras áreas, especialmente em música, artes e literatura. Eles veem o mundo de forma diferente em comparação com outras pessoas, pensam de forma diferente e expressam suas ideias e pensamentos de maneira mais criativa, entendendo que este talento está embutido em sua identidade como pessoa. (PAWILEN, 2018, p. 87, livre tradução nossa).

Os achados de Pawilen (2018) convergem com as respostas de Thomas, que percebe suas áreas de maior habilidade e busca estar inserido em atividades relacionadas às suas facilidades de aprendizagem. Ao mesmo tempo, ele percebe que aprende mais rápido que seus colegas e que por isso apresenta uma condição especial de aprendizagem. Essa é uma característica pessoal que o torna diferente dos demais colegas.

O estudo de Pawilen (2018) concluiu ainda que

[...] famílias que forneceram suporte no desenvolvimento de seus talentos, permitiram aos superdotados um melhor desenvolvimento de sua autoestima, competência social, capacidade intelectual, comportamento positivo e alta motivação. (PAWILEN, 2018, p. 87, livre tradução nossa).

Ressalta-se mais uma vez a importância de a família de Thomas estar sempre atenta às suas necessidades, auxiliando e proporcionando as condições necessárias para seu desenvolvimento intelectual.

Assim, tendo apresentado os dados coletados na análise documental, nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os pais, com os professores do ensino regular e demais profissionais e tendo também analisado a percepção do estudante sobre sua condição de superdotado, passaremos agora à discussão de todos os dados e informações expostas.

## 6 DISCUSSÃO DOS DADOS

Nos resultados encontrados por meio da aplicação dos instrumentos de coleta de dados foi possível verificar que os professores de Thomas, apesar de demonstrarem interesse pela temática superdotação e se disporem a aprender mais a respeito, ainda carecem de informações acerca das características de um estudante superdotado e de que forma podem desenvolver suas potencialidades dentro do contexto escolar. Tal fato afirma nosso pressuposto de que os estudantes superdotados nem sempre são reconhecidos e atendidos em sala de aula por seus professores do ensino regular.

Embora fosse apontado como um garoto mais reservado, o que talvez possa ter contribuído para a demora de sua identificação, os docentes foram unânimes em afirmar que ele demonstra um rendimento acima da média nas disciplinas de forma geral e que mantém um bom relacionamento com os colegas.

Assim, sua insatisfação com a morosidade com que os conteúdos são trabalhados em sala, parecem não ter chamado a atenção dos profissionais, dando destaque apenas ao Professor 5 que, no final da entrevista, percebeu que talvez as suas aulas não estejam chamando a atenção de Thomas.

Este fato nos remete a Alencar (2007), que considera que o programa acadêmico muitas vezes é caracterizado pela repetição e monotonia, com pouco espaço para a expressão do potencial superior. Ainda para esta autora, é comum a escola não responder de forma adequada aos alunos que apresentam habilidades intelectuais superiores, sendo esta uma das razões para a apatia e o ressentimento observados entre os superdotados (ALENCAR, 2007).

Logo, percebemos a importância da formação de professores para instruí-los sobre como identificar e desenvolver o potencial desses estudantes que, muitas vezes, passam despercebidos por sua timidez ou falta de motivação em sala de aula. É preciso que os professores compreendam que este comportamento está diretamente relacionado à insatisfação do estudante por ter que rever conteúdos que já domina e que não acrescentam nada em sua formação.

A esse respeito, Cianca e Marquezine (2014) ressaltam que

[...] sabe-se que existe uma demanda de alunos com indicadores de altas habilidades, presentes nas escolas, que não tem sido identificada, nem atendida em suas necessidades especiais, em vista das poucas informações que chegam até os professores. (CIANCA; MARQUEZINE, 2014, p. 591).

Por outro lado, também consideramos importante destacar a iniciativa do professor Pascoal que, influenciado pela palestra da profissional do atendimento e percebendo no estudante um ótimo desempenho da Olimpíada Brasileira de Matemática, o encaminhou para a identificação, dando o pontapé inicial para seu processo de avaliação e atendimento. O que vem ao encontro das ideias de Sabatella ao afirmar que

[...] a indicação feita pelo professor é um dos fatores consistentes na identificação de alunos com potencialidade para superdotação. O professor atento desempenha um papel de grande expressão, e podemos destacar que sua avaliação e observação podem ser relevantes na informação sobre a capacidade de seus alunos. (SABATELLA, 2008, p. 112).

Através da entrevista com a família e da análise de sua participação nas atividades do ambiente regular de ensino, bem como dos atendimentos da sala de recursos, foi possível observar que as habilidades de Thomas só passaram a ser reconhecidas pelos familiares depois de realizados todos os testes e confirmadas, através de uma nova avaliação, sua condição de estudante superdotado. O que afirma nosso segundo pressuposto de que as famílias nem sempre reconhecem e valorizam o potencial do superdotado no ambiente familiar.

Além disso, na tentativa de dar apoio ao filho e tentar encontrar atendimento à condição de pessoa com TEA, a família acabou inserindo-o em uma modalidade que não correspondia à sua expectativa, e mesmo o estudante argumentando que não se identificava com os outros participantes, foi somente após a conversa com a profissional do atendimento especializado que a mãe se convenceu em retirá-lo da natação para autistas.

A este respeito, Delou (2007) e Sabatella (2008) ressaltam que a maioria dos problemas enfrentados pelo indivíduo talentoso está associada à maneira como a família percebe e lida com as suas características peculiares.

Apesar de a mãe estar sempre presente em todos os momentos em que foi chamada à escola, ela ainda não estava certa da condição do filho e, embora reconhecesse que ele era bom em matemática e muito criativo em suas criações com lego e modelagem, para ela, essas eram apenas algumas habilidades pontuais e não

características de superdotação.

Nos relatos fica explícito que a mãe não compreendia a condição do filho quando, reiteradas vezes, o mandava estudar, mesmo ele dizendo que já dominava os conteúdos e que não precisava revê-los. Mais tarde, quando retornava com as avaliações gabaritadas, ela se dava conta de quão bom era seu desempenho acadêmico “*mesmo sem estudar*”. Ao encontro dessa situação, Silva e Fleith (2008) afirmam que é fundamental a boa relação do jovem com seus professores e sua família, que proporcionarão as condições adequadas para que seu desenvolvimento ocorra.

A assincronia afetivo-intelectual que ocorre quando a maturação emocional e a intelectual da criança talentosa não seguem o mesmo ritmo, outra característica muito frequente em superdotados (SABATELLA, 2008), também pode ser notada na fala da mãe, que afirma que o filho sempre foi uma criança muito chorona e que “*por nada*” começava a chorar.

Ao notar que o filho é muito bom em matemática, que realiza construções muito criativas com lego e massa de modelagem, mas que ainda chora sem razão aos 13 anos, a mãe demonstra não perceber que este fenômeno está ocorrendo com Thomas.

No entanto, essa é uma característica muito comum em crianças com altas habilidades que demonstram um padrão desigual de desenvolvimento, ou seja, essa assincronia, que é quando alguma das capacidades se desenvolvem mais que as outras. Para Sakaguti (2017), esse fenômeno pode ser definido como um descompasso entre os níveis cognitivo e socioemocional que tende a ocasionar desajustes no transcurso do desenvolvimento. Esse desajuste emocional é fonte de tensões e origem de desajustamento e quanto maior o grau de assincronia, maior a probabilidade de problemas de ajustamento de ordem social e emocional (SILVERMAN, 2002).

Ainda acerca desse fenômeno, Virgolim (2007 p. 15) afirma que a criança ou adolescente superdotado pode “discutir temas políticos e sociais com uma profundidade muitas vezes não esperada pelo seu desenvolvimento cronológico; mas, em outros momentos demonstrar atitudes típicas de crianças bem menores ao ser frustrada em suas necessidades”. O que pode explicar o comportamento de Thomas.

O fato de o adolescente, no período de sua inserção no contexto escolar, sentir frequentes dores no estômago, não sentir vontade de se deslocar até o

ambiente e estar muito fragilizado por essas questões chorando e se recusando em permanecer na creche, também podem ser consideradas, de acordo com Sabatella (2008), indicadores de altas habilidades considerando que, para a autora, o nível de intensidade dos indivíduos superdotados pode se dar em proporções muito maiores.

Segundo a autora (SABATELLA, 2008, p.102), “respostas físicas como se ruborizar e ter dor de estomago”, podem ser consideradas algumas manifestações da maior sensibilidade encontradas nestes indivíduos. Ainda, para ela, alguns superdotados “choram muito, comovem-se, sofrem pelos outros e, na ansiedade, podem ter insônia, bruxismo e se queixar de dores sem causa detectável” (p. 105).

A sensibilidade e intensidade emocionais observadas entre superdotados, têm sido analisadas especialmente à luz da teoria de Dabrowski que apresenta seus estudos sobre o desenvolvimento emocional dos superdotados (O’CONNOR, 2002 apud ALENCAR, 2007). Esse psiquiatra polonês propôs a teoria da desintegração positiva, identificando altos níveis de excitabilidade, que se manifestariam em distintas dimensões da vida psíquica (psicomotora, sensorial, intelectual, emocional e imaginativa), considerados por ele como catalisadores para um desenvolvimento emocional mais avançado (O’CONNOR, 2002 apud ALENCAR, 2007). Mais tarde, distintas escalas foram construídas para avaliar os altos níveis de excitabilidade e estratégias também foram elaboradas com base nessa teoria, para ajudar o superdotado a lidar e apreciar essa característica de seu desenvolvimento emocional, que tradicionalmente é pouco compreendida por pais e professores.

Assim, a insatisfação com as questões escolares, somadas às questões emocionais, como o medo pelos gritos da mãe, podem ter levado Thomas à somatização do que estava sentindo, passando a demonstrar esses sintomas gastrointestinais, tendo em vista o pressuposto de que essa condição pode ser justificada pela representação física de seu desequilíbrio psíquico e biológico.

Contudo, percebemos que a família, mesmo sem compreender a origem de algumas situações, sempre buscou mecanismos e profissionais que a ajudassem a entender o que estava ocorrendo com o filho, procurando, na medida do possível, oferecer suporte necessário para o seu desenvolvimento, mesmo que em alguns momentos, como no caso da natação, tenha se equivocado na tentativa de seguir a orientação de um profissional despreparado que formulou o diagnóstico de TEA.

O fato de incentivá-lo e de proporcionar-lhe materiais como lego, massa de modelagem, entre outros materiais, demonstra que a família estava atenta às

necessidades e habilidades de Thomas, oferecendo e oportunizando momentos em que este podia desenvolver atividades criativas que lhe eram prazerosas. Segundo Virgolim e Fleith (2007),

[...] a riqueza de oportunidades em áreas diversas, o estímulo à leitura e à criatividade e fundamentalmente, amor, carinho e atenção, são elementos que constituem a resposta adequada para os pais que querem ajudar seus filhos a atingirem sua plena autorrealização conforme suas potencialidades e a crescerem como indivíduos sadios e integrados. (VIRGOLIM; FLEITH, 2007, p. 35).

Outro fato que nos chama a atenção é a fala da mãe ao final da entrevista, que releva grande expectativa futura para o filho, quando sugere que Thomas talvez possa ser um grande cientista ou descobrir algo importante para a humanidade. Ao encontro dessa questão, Mendonça, Rodrigues e Capellini (2020) afirmam que

[...] a família, portanto, deve estimular, mas não criar expectativas muito altas em relação à criança. Por isso, é de suma importância que os pais recebam orientações de como devem participar efetivamente no desenvolvimento do talento de seu filho, de forma a estimulá-lo, mas não transferindo questões pessoais e sem criar expectativas irreais. (MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2020, p.7).

Ainda sobre essa temática, Ozcanl e Uzunboylu (2020) realizaram uma pesquisa em 2020 com o objetivo de compreender como crianças e adolescentes se viam futuramente no mercado de trabalho. Os estudiosos concluíram que, em relação aos fatores que influenciam suas decisões quanto às ocupações preferidas, os alunos superdotados e talentosos afirmaram que suas famílias, as atividades acadêmicas, seu senso de responsabilidade social e o desejo de gerenciar o mundo são os fatores que mais afetam suas decisões de carreira (OZCANI; UZUNBOYLU, 2020).

No entanto, é importante salientar que essa é uma questão pessoal e muito específica de cada superdotado. O anseio de ser um adulto de sucesso ou de atender às expectativas dos familiares pode até mesmo atrapalhar o desempenho desse indivíduo, que pode se sentir sobrecarregado com a tarefa de se destacar mais do que os outros familiares por apresentar uma condição diferenciada e sofrer com o peso dessa demanda.

Em relação ao nosso pressuposto de que um AEE de qualidade pode auxiliar o estudante superdotado a desenvolver suas potencialidades e a superar suas dificuldades, observamos que desde que passou a frequentar esse neste ambiente,

Thomas desenvolveu suas potencialidades relacionadas à área de exatas através de seu alto desempenho nas oficinas e que as questões relacionadas à sua dificuldade em se relacionar e interagir tiveram grande transformação, o que afirma nosso terceiro pressuposto. O AEE contribuiu para o desenvolvimento do estudante incentivando sua participação em outras olimpíadas e concursos nacionais estimulando seu desenvolvimento acadêmico e ao mesmo tempo melhorando seu relacionamento interpessoal, uma vez que percebia que seus pares tinham os mesmos interesses em comum, o que só uma sala de atendimento para superdotados pode proporcionar.

Sobre essa questão, uma pesquisa realizada por Camargo e Freitas em 2013 com 24 estudantes superdotados apresenta, nas falas dos alunos, a necessidade de mostrar que são iguais aos outros e que querem ser aceitos, apesar de apresentarem AH/SD. Alguns até negaram seus comportamentos/indicadores de AH/SD, buscando ser acolhidos pelo grupo; tais atitudes podem dificultar a identificação dos estudantes com AH/SD, mascarando o seu reconhecimento e impossibilitando que sejam oferecidas oportunidades educacionais e socioemocionais indispensáveis para o seu desenvolvimento (CAMARGO; FREITAS, 2013).

Além disso, a participação de Thomas em um ambiente em que era acolhido e respeitado por suas capacidades e habilidades contribuiu para a melhora de sua autoestima, o que proporcionou ao estudante pensar na possibilidade de cursar seu Ensino Médio em uma instituição que possa lhe oferecer melhores ferramentas e oportunidades educacionais.

Essas constatações reafirmam a importância de um AEE de qualidade voltado às necessidades do superdotado e vão de encontro à crença de que esses alunos não necessitam de um atendimento especializado e que a Educação Especial apenas se destina a alunos com deficiência (NAKANO; SIQUEIRA, 2012).

O AEE, além de um direito do superdotado, é o ambiente de enriquecimento e de desenvolvimento específico do potencial. Nas palavras de Delou (2007, apud VIRGOLIM; KONKIEWITZ, 2014),

[...] o atendimento educacional especializado se caracterizará por um processo de inclusão inversa, ou seja, uma vez matriculados na escola, os alunos com altas habilidades/superdotação somente serão alvo de inclusão quando encaminhados para a realização de atividades de enriquecimento curricular fora do ambiente de sua sala de aula regular. Seja em interface com os Núcleos de Atividades de Altas habilidades/Superdotação (NAAH/S), com as instituições de ensino superior ou com outros institutos que desenvolvam e promovam a pesquisa as artes e os esportes [...], os alunos com altas habilidades/superdotação precisam sair de suas salas de aulas regulares e se dirigir para ambientes diferenciados de ensino e pesquisa. (DELOU, 2007 apud VIRGOLIM; KONKIEWITZ, 2014, p. 114).

Nessa perspectiva podemos afirmar que, na medida do possível, essas oportunidades foram ofertadas e muito aproveitadas pelo estudante. Além dos colegas de atendimento em seu município, foi nesse ambiente que ele entrou em contato com outros estudantes superdotados que participaram remotamente de oficinas produzidas pelo NAAH/S de Londrina oferecidas para todo estado do Paraná, o que lhe possibilitou ampliar ainda mais o leque de relações interpessoais.

Através de sua inserção nos atendimentos, Thomas passou a participar de grupos de estudo em Astronomia e Astrofísica, que compunha a primeira fase da Olimpíada Brasileira de Astronomia, tendo se destacado também nessa competição. Foi também por meio de seu excelente desempenho na OBMEP ele passou a ser bolsista da CAPES, passando a receber cem reais por mês para participar de encontros quinzenais dentro da UFPR em que era realizado um projeto de iniciação científica em Matemática. Por fim, além dessas oportunidades, no AEE Thomas também pode participar de outras atividades extracurriculares, como passeios com seus pares e visitas a museus e espaços de pesquisa, como o Parque da Ciência Newton Freire Maia, além das oficinas do já citado projeto SEED LAB, onde aprendeu Programação Básica, Robótica e um pouco de Mecatrônica.

Destarte, concluímos esta análise de dados com a confirmação de nossos pressupostos iniciais. Em outras palavras, podemos afirmar que os estudantes superdotados nem sempre são reconhecidos e atendidos em sala de aula por seus professores do ensino regular. Percebemos também que as famílias nem sempre reconhecem e valorizam o potencial do superdotado no ambiente familiar e que um AEE de qualidade pode auxiliar o estudante superdotado a desenvolver suas potencialidades e a superar suas dificuldades.

Observando agora as diferenças entre os sistemas brasileiro e os demais apresentados acerca do enriquecimento curricular e mapeando algumas questões que podem servir de exemplo para nosso país. Especificamente no estado do Paraná

percebemos que, uma vez identificado, o estudante já passa a ter direito ao atendimento, embora ainda não tenha suas habilidades avaliadas e, muitas vezes, seus direitos respeitados, devido à falta de um laudo solicitado por seus professores para terem seus direitos resguardados no ensino regular. Essa postura, que por um lado é bastante positiva, considerando que autoriza o estudante a participar dos atendimentos no AEE, por outro, oportuniza que seu processo de avaliação não seja priorizado, tendo em vista que ele já tem seu acesso aos atendimentos garantidos. Contudo, a falta de avaliação impede que os professores, tanto do atendimento quando do ensino regular, conheçam as áreas de maior habilidade, bem como as fragilidades desse estudante. Os esforços dos professores acabam sendo mais intuitivos do que propriamente direcionados às áreas em que o discente realmente apresenta uma habilidade acima da média.

Já no país lusitano, apesar de encontrarmos muita semelhança entre as teorias que fundamentam a estrutura de atendimento deste e de nosso país, na prática, o processo que ocorre em ambos nos parece ainda um pouco destoante. As oportunidades de atendimento e desenvolvimento de potencial em Portugal são mais diversificadas e estruturadas do que no nosso, tendo em vista que a avaliação não ocorre apenas uma vez e é realizada por uma equipe multiprofissional. Em Portugal o processo de identificação tende a ser feito em várias etapas, como já explanado anteriormente.

Outro ponto de importante destaque é que tanto em Portugal quanto nos EUA há uma sensível diferença na formação e na valorização do docente. O tempo de aproximadamente seis horas em que o professor permanece na escola lecionando proporciona um contato muito mais próximo com os estudantes, podendo conhecê-los mais a fundo e descobrir suas potencialidades e fragilidades.

O maior tempo de descanso fora da escola também se transforma em oportunidade para aprofundar seus estudos e planejar atividades diferenciadas que venham ao encontro das necessidades de seu alunado. Além disso, não podemos deixar de citar a infraestrutura com salas temáticas em que cada profissional pode decorar e organizar seu espaço de acordo com suas necessidades, como salas de leitura, laboratórios de ciências e de informática, materiais de programação e de robótica, proporcionando um ambiente rico em estímulos. A esse respeito, Guenther (2000) afirma que o clima da escola deve ser favorável e promissor visando a excelência, reconhecendo os esforços dos alunos e avançando quando possível, em

múltiplos aspectos, com vistas a produzir níveis elevados de qualidade, visando a divulgação em exposições e eventos públicos.

Ainda sobre as diferentes oportunidades de desenvolvimento dos estudantes americanos e brasileiros, no primeiro país a autonomia dos estados e as instituições de ensino para desenvolver o potencial de seus estudantes é um grande avanço rumo à desburocratização do sistema de atendimento, que proporciona um olhar específico a cada indivíduo e a oportunidade que cada um necessita. Para Andrés (2010, apud MATOS; MACIEL, 2016),

[...] o tipo de serviço oferecido aos alunos com AH/SD é decidido localmente, por políticas municipais e/ou estaduais. Os serviços oferecidos são variados e podem incluir programas de *aceleração de séries, agrupamentos de estudantes, aceleração ou compactação de currículo, diferenciação do ensino com aulas avançadas e enriquecimento curricular*, por meio de registro duplo em classes ou séries diferentes, ou até mesmo em escolas ou programas especializados para esses alunos. Para isso, o aluno pode ser acomodado em classes regulares na escola comum, ao mesmo tempo em que também está matriculado em classes especiais ou pode formar grupos em tempo integral com estudantes que apresentem habilidades similares. (ANDRÉS, 2010 apud MATOS; MACIEL, 2016, p. 4).

A esse respeito, Rondini e Pereira (2016) apontam a fragilidade dos professores brasileiros em lidar com a diversidade e o trabalho com as diferentes demandas inseridas no contexto escolar. Para eles, a legislação brasileira tem uma ação muito tímida no sentido de possibilitar o agrupamento de estudantes com Altas Habilidades em uma mesma sala; para os pesquisadores, esse fato pode ser o resultado da história da Educação Especial, no sentido da segregação, que talvez ainda esteja muito presente no cotidiano escolar (RONDINI; PEREIRA, 2016).

Assim, uma vez assegurada a inserção do estudante superdotado em um AEE, os professores do ensino regular parecem se isentar da tarefa de desenvolver especificamente as habilidades desses estudantes, que, muitas vezes, podem ter interesses específicos em alguma ou algumas disciplinas - como no caso de Thomas, por exemplo, que tem grande habilidade e interesse pela área da Matemática.

Nesse sentido, nossos dados corroboram a afirmação de Mezzomo (2011) de que o aluno talentoso requer uma nova escola inclusiva com um olhar que “respeite, aceite, aposte e estimule suas habilidades, na mesma proporção que atenda às suas necessidades” (p.180). O autor prossegue sua discussão ressaltando que, para que a nova escola inclusiva se torne realidade, deve ter um plano didático que ofereça

oportunidades variadas, atividades enriquecedoras e que, acima de tudo, entenda e respeite a especificidade de cada aluno, seja ele talentoso ou não (MEZZOMO, 2011). Dessa forma, a construção de um novo paradigma se reflete em desafios na inclusão desses estudantes através de um plano de inclusão que deve vir ao encontro dos interesses e das características individuais de cada indivíduo.

Sob essa perspectiva, uma pesquisa realizada na Costa Rica em 2019 por Plaza-de-la-Hoz sobre a dimensão social das habilidades do superdotado nos mostra que

[...] dentre as recomendações que podem ser derivadas do conteúdo analisado, podemos destacar que seria necessário dar atenção especial à dimensão social das habilidades especiais dos alunos com determinados talentos, para poder dar-lhes um tratamento adequado ao seu ritmo de aprendizagem. (PLAZA-DE-LA-HOZ, 2019, p. 8, livre tradução nossa).

Em outras palavras, um trabalho em que efetivamente os professores pudessem desenvolver as habilidades dos estudantes em sala de aula, independentemente de sua patologia ou condição, refletiria o engajamento de uma escola realmente inclusiva não apenas para os superdotados, mas, para todos os demais estudantes inseridos no sistema escolar de ensino, incentivando o desenvolvimento do respeito e da empatia, ao mesmo tempo em que desenvolve potenciais.

Ainda sobre os resultados da pesquisa que amplia as discussões acerca do papel social do talento dos superdotados, Plaza-de-la-Hoz (2019) conclui que

[...] a educação social deve permear o aprendizado escolar de forma transversal para promover, praticar e assumir um ensino democrático, uma atitude positiva e compreensiva para com os outros, através de responsabilidade e liderança construtiva. (PLAZA-DE-LA-HOZ, 2019, p. 11, livre tradução nossa).

Desse modo, ao incentivar os estudantes a demonstrar seus talentos, os discentes estariam fomentando o desenvolvimento de suas habilidades e potenciais, considerando as oportunidades de entender as condições de outros estudantes com responsabilidade e respeito às diferenças, o que oportunizaria não apenas o crescimento acadêmico e também social dos estudantes superdotados.

Assim, observamos que ainda há muito o que desenvolver em nosso país no que diz respeito não apenas à legislação, mas à formação de professores e

profissionais da Educação e da Psicologia que trabalham especificamente com estudantes superdotados.

Se faz urgente uma revisão nos sistemas de avaliação e atendimento ao superdotado no sentido de identificar e mapear suas habilidades, proporcionando, posteriormente, oportunidades reais para o desenvolvimento de seu potencial em locais estimulantes e preparados para atender e desenvolver o estudante, ao mesmo tempo em que dá suporte e orientação às suas famílias.

Através deste estudo de caso percebemos o quão frágil ainda se encontra o processo de identificação, avaliação e desenvolvimento de um estudante superdotado em uma escola pública de nosso estado.

O processo de identificação, que ocorre na maioria das vezes através da indicação dos professores, tem seu sistema debilitado pela falta de conhecimento de muitos docentes que ainda confundem o conceito de superdotação com outros quadros e não conseguem identificar dentro de seu grupo de alunos aqueles que se destacam por seu potencial elevado.

Já a avaliação se resume em um procedimento moroso voltado apenas para a aplicação de testes e não para a realização de uma avaliação global do estudante, sendo desnecessária para sua inserção nas salas de atendimento, o que desvaloriza sua importância. Esse fato torna o processo, que deveria ser de descobertas e de conhecimento de si, desgastante e indolente, uma vez que o estudante pode passar anos em uma fila de espera e deixar de se sentir motivado, considerando a ansiedade e o desconforto em aguardar a confirmação de sua condição enquanto superdotado.

Por fim, o atendimento especializado, que deveria ocorrer em um local ímpar de estímulos e desenvolvimento de talentos e potenciais, nem sempre conta com as condições necessárias para isso. A falta de recursos físicos e financeiros é uma das grandes barreiras enfrentadas por professores e estudantes que, mesmo interessados e motivados para desenvolver seus projetos que envolvem benefícios para a sociedade, além do estímulo à pesquisa, muitas vezes se deparam com o desgaste de ter que conseguir dinheiro para a realização de seus objetivos, ou mesmo da busca de financiamento por parte dos pais dos estudantes que, no ímpeto de incentivar seus filhos, acabam por conta própria custeando algumas necessidades.

Assim podemos perceber que, apesar de muitos avanços na área da superdotação desde a chegada de Antipoff em nosso país, há quase cem anos, ainda há muito o que crescermos e desenvolvermos nessa área, considerando que mesmo

quando os identifica, o país tem um grave problema de infraestrutura para atender esses estudantes. Faltam professores preparados para entender as características e desenvolver um trabalho direcionado ao fomento da pesquisa e desenvolvimento das habilidades dentro do ensino regular.

As salas de atendimento não contam com nenhum tipo de recurso financeiro para manter seus projetos e restringem demasiadamente as oportunidades de desenvolvimento dos estudantes. Além disso, a forma de avaliar os estudantes também precisa ser reformulada, tendo em vista os equívocos que decorrem de uma avaliação precária fundamentada em uma visão antiquada e psicométrica da superdotação.

Nesse sentido, necessitamos de melhor formação para que os professores do ensino regular saibam reconhecer e indicar esses estudantes para o processo de identificação. Carecemos de formação especializada para profissionais que desejam trabalhar com o processo de avaliação do superdotado, considerando a amplitude dessa condição e a heterogeneidade desses indivíduos. Precisamos de forma urgente rever as condições dos atendimentos a esses estudantes que, de forma latente, anseiam por colocar em prática seus talentos e habilidades através da execução de projetos e pesquisas, mas que muitas vezes se veem limitados pelas condições orçamentárias que restringem as salas de atendimento.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise teórica de nossa pesquisa foi possível compreender as diferentes formas com que autores que se debruçam sobre a temática inteligência e inteligência acima da média compreendem e definem esses conceitos.

Gardner, com sua Teoria das Inteligências Múltiplas, confere um novo caráter a esse fenômeno, desenvolvendo uma escala de inteligências de acordo com as características de cada indivíduo, ressaltando que todos podem ter inteligências acima da média em áreas específicas. A visão desse autor populariza o conceito como algo possível a todos pois, de acordo com as áreas com que mais se identifica e nas quais demonstra maior habilidade, qualquer pessoa pode ser considerada como alguém inteligente ou com inteligência superior. Suas pesquisas nos ajudam a entender melhor esses diferentes aspectos e a considerá-los no momento de avaliar uma criança superdotada, assim como nos encaminhamentos para o desenvolvimento de seu potencial.

Sternberg nos apresentou a Teoria Triárquica, que aborda os aspectos criativo, prático e analítico da inteligência. Sua pesquisa está relacionada com os aspectos cotidianos, desconstruindo a visão psicométrica do que se entende por inteligência e inteligência acima da média; para ele, esse modelo de verificação consegue aferir apenas os aspectos relacionados ao ambiente educacional.

Contudo, de acordo com o autor, a vida fora dos muros da escola requer muito mais que essas habilidades e assim, a maneira com que interagimos com as adversidades presentes em nosso dia a dia é que caracterizam o modelo de inteligência que usamos.

Renzulli, por sua vez, democratiza ainda mais esse conceito, criando um modelo de identificação e desenvolvimento de potencial. Suas ideias são as mais difundidas em nosso país, tendo por objetivo ampliar a teoria de habilidade acima da média, considerando que os indivíduos não devem ser escolhidos para programas de enriquecimento somente por seu QI, mas por demonstrarem grande habilidade em áreas específicas, criatividade e comprometimento com as tarefas.

Tais aspectos nos levam a concluir que, para esses estudiosos, a inteligência e o desempenho de um indivíduo são vistos como parte da estrutura que possibilita sua forma de interagir com o mundo, aprender, imaginar, criar, inovar e se desenvolver de forma integral.

Nesse sentido, mesmo que muito tenha sido realizado no sentido de aprimorar os conceitos e lutar por políticas públicas que assegurem os direitos dos estudantes mais habilidosos ou dos superdotados em nosso país, é importante ressaltar que os docentes ainda não estão capacitados para ser mediadores do processo de criação e desenvolvimento desse público, sobretudo no contexto regular de ensino, como observamos em nosso estudo de caso.

Percebemos em nossa pesquisa que poucas tem sido as contribuições dos docentes no propósito de desenvolver a autonomia e o espírito investigativo, que levem os discentes a obter mais conhecimento acerca de suas áreas de interesse.

Por outro lado, compreendemos que um contexto educacional emancipador é aquele em que a autonomia é atingida por meio da aquisição de conhecimento e no qual ambos interagem entre si. Logo, esse é um processo fundamental dentro de qualquer espaço escolar que gera benefícios não apenas aos superdotados ou mais habilidosos, mas a todos os estudantes. Em outras palavras, um ambiente estimulador de potencialidades e talentos pode proporcionar o desenvolvimento de práticas criativas e inovadoras que movimentam todos os atores envolvidos no sistema educacional, sejam eles professores ou alunos.

Ao contrário, como vimos em nossa pesquisa, um ambiente moroso que não apresenta novidades e resiste à inovação e à criatividade pode gerar descontentamento e frustração nos estudantes e não contribuir para o desenvolvimento de seu potencial. Assim, o contexto do AEE no qual os superdotados estão inseridos deve ser um ambiente rico em estímulos e possibilidades, considerando que muitas vezes é apenas nesse ambiente que o estudante com alguma habilidade acima da média será estimulado a elaborar pesquisas e projetos relacionados com seus interesses, encontrando em seus pares a identificação que sempre buscaram.

Propostas como as que ocorrem nos Estados Unidos, em que os estudantes podem fazer enriquecimento curricular em seu período de férias inseridos dentro do ambiente universitário, pesquisando assuntos do seu interesse e desenvolvendo seu potencial, ainda são uma realidade muito distante dos nossos alunos brasileiros. Contudo percebemos, através dos dados coletados, que muitos são os esforços dos professores de AEE para proporcionar oportunidades para que os estudantes possam se desenvolver, aprimorar seus talentos e aprender algo novo, sempre respeitando a

individualidade e as características pessoais de cada um, mesmo que nem sempre com os recursos ideais.

Ainda precisamos de políticas públicas que não apenas garantam o direito ao atendimento, mas que assegurem melhores condições e investimentos nessa modalidade com o objetivo de proporcionar recursos para o desenvolvimento do trabalho com os alunos pois, como vimos em nossa pesquisa, muitas vezes os recursos são buscados de maneira informal pelos professores ou fornecidos pelos pais dos estudantes para que estes possam, mesmo que de maneira adaptada, realizar as oficinas de seu interesse.

Destarte, os esforços da ANEIS em Portugal muito se assemelham aos de nosso CONBRASD, no intuito de buscar melhores recursos para o fomento do potencial do superdotado, além de oferecer a pais e professores orientações que os auxiliem a identificá-los e a realizar os encaminhamentos corretos para que possam ter todo suporte necessário para seu desenvolvimento, seja no ambiente escolar ou familiar.

Nesse sentido, a presença da família observando as necessidades de seus filhos em casa e estando em constante integração com a escola, podem, como vimos em nossa análise de dados, unir forças e ajudar a proporcionar ao superdotado melhores condições de se desenvolver. O trabalho conjunto é fundamental para que ele se sinta reconhecido, respeitado e valorizado em ambos os ambientes e que apresente vontade de continuar mantendo um vínculo afetivo com a aquisição de conhecimento, deixando de ser um mero receptor do que já foi construído, estimulado a fazer com que sua atividade intelectual proporcione a criação de um novo conhecimento – ou, nas palavras da mãe de Thomas, “quem sabe descobrindo algo novo para a sociedade”.

No entanto, um processo muito importante para que o superdotado passe a fazer parte das modalidades de atendimento especializadas é a avaliação. Como apresentado em nossa pesquisa, este ainda é um processo lento que conta com uma grande lista de espera em nosso estado. Mesmo que o estudante possa fazer parte dos atendimentos apenas com o processo de identificação, julgamos ser de fundamental importância a avaliação do potencial, pois é através dela que serão mapeadas as áreas de maior habilidade do estudante, bem como os aspectos relacionados a suas condições emocionais.

Além disso, precisamos repensar a formação dos profissionais que atendem a esta demanda tão específica que tem como objetivo avaliar e muitas vezes orientar todos os novos atendimentos que serão realizados com um estudante, seja através de formação continuada ou de cursos específicos. O processo de formação contínua deve assegurar que esses profissionais tenham um amplo conhecimento acerca das diferentes patologias clínicas e diagnósticos psicoeducacionais que podem permear a avaliação de uma criança. Ao aprender a utilizar escalas adequadas e a interpretar, além de seus resultados, o desempenho e o comportamento do avaliado, pretende-se que novos equívocos não aconteçam em virtude de uma avaliação precipitada ou de julgamentos equivocados.

Assim, consideramos que se faz urgente uma revisão do modelo de procedimentos realizados na avaliação, bem como na formação dos profissionais que avaliam essa demanda, considerando que estas fragilidades podem estar comprometendo a inserção dos superdotados nos atendimentos. A avaliação é fundamental para tirá-los da invisibilidade e possibilitar o seu aproveitamento nas atividades de enriquecimento, uma vez que suas áreas de maior habilidade nem sempre estão claras na identificação e o estudante, ficando muito tempo na espera de sua avaliação, pode sentir-se desestimulado a permanecer nas atividades.

Mesmo que tenhamos avançado em relação aos aspectos legais da superdotação, percebemos que muito ainda precisa ser desenvolvido no sentido não apenas de garantir, mas de efetivar o real desenvolvimento dos estudantes superdotados seja no espaço escolar, ou nas salas de atendimento. Contudo, como notamos em nossa revisão de literatura, poucos parecem ser os esforços no sentido de desenvolver pesquisas empíricas, especialmente através de estudos de caso que tenham como objetivo demonstrar como esse processo acontece na prática, bem como analisar as suas fragilidades.

Pontuando algumas dessas questões, concluímos que a falta de formação especializada é um dos pontos mais emergentes, o que abrange a formação pedagógica, como vimos no caso dos professores do ensino regular, e também a formação dos profissionais que atuam no processo de avaliação, em especial dos psicólogos que compõem a equipe multidisciplinar de avaliação.

O fato de que a profissional que realizou as primeiras testagens psicométricas desconsiderou a superdotação de Thomas apenas pelo fato de ele não apresentar um QI maior que 130 sugere indícios de uma formação tradicional extremamente voltada

à psicométrica e sem consideração dos aspectos globais que permeiam um indivíduo. Felizmente, nesse caso, Thomas tinha total segurança de que não apresentava a condição diagnosticada (TEA) e se manteve firme em sua postura; contudo sofreu, mesmo que por um curto período de tempo, as consequências de um diagnóstico equivocado, tendo que participar de uma modalidade de atendimento que em nada se relacionava às suas necessidades.

Tais situações nos remetem às conclusões da segunda psicóloga que o atendeu, ao afirmar que uma das questões que mais chama a atenção na relação entre família e escola é a falha na comunicação entre elas. Isso reforça nossa conclusão acerca da necessidade de investimento pessoal e material por parte dos professores e demais profissionais que trabalham diretamente com superdotados no intuito de realizarem orientações adequadas e de qualidade às famílias. Tal medida se justifica uma vez que, com a conclusão desta pesquisa, também foi possível perceber que existe uma lacuna na formação docente para atender a esses alunos no ensino regular. Ao mesmo tempo, percebemos uma ausência de investimento - seja na formação profissional, com formações continuadas, seja no repasse de verbas para o Atendimento Educacional Especializado para o desenvolvimento de projetos.

Por fim, esperamos que a presente tese de doutorado, bem como as conclusões aqui apresentadas, possam contribuir de alguma forma para que professores, psicólogos, organizações, famílias e outros profissionais envolvidos na educação de superdotados reflitam sobre a importância de haver um ensino para além do padrão estabelecido, com enfoque nas reais necessidades e potencialidades de cada um dos estudantes superdotados.

O conhecimento por meio de pesquisas, o fomento às habilidades específicas e o aprofundamento dos pontos de interesse devem ser o enfoque de uma educação voltada para o desenvolvimento da autonomia e das potencialidades dos estudantes - o que ressalta a importância de haver profissionais preparados para atender a todas as dimensões das crianças superdotadas.

Assim, podemos concluir de forma muito segura que investir na educação desses estudantes, seja por meio de recursos pessoais no ambiente familiar ou por meio de estratégias de ensino específicas, pode gerar grandes avanços científicos e a possibilidade de novos caminhos para solucionar antigos problemas em nossa sociedade, de forma revolucionária. Mas, para que isso de fato ocorra, é essencial que a família e a escola trabalhem em conjunto com profissionais especializados para

garantir o pleno desenvolvimento do potencial de nossos estudantes superdotados.

Como limitações de nosso estudo podemos citar a dificuldade de acesso a plataformas de busca de artigos e demais materiais acadêmicos, o que pode ter limitado nossa análise.

É impossível deixar de citar também o momento de pandemia que estamos vivendo, que impossibilitou a realização de nossas observações participativas e não participativas e limitou nossa coleta de dados, bem como a ilustração desta etapa. Contudo, o que pode neste momento ser considerado limitações, futuramente poderá se transformar em novas possibilidades de pesquisa e de maior aprofundamento deste trabalho.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, M. J. Sur la structure interne de la WAIS-III Portugal. In : HOUSSEMAND, R; MARTIN, P; DICKES, P. **Perspectives de psychologie différentielle**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2006. p. 237-240.
- ALENCAR, E. M. L. S. de. Características socioemocionais do superdotado: questões atuais. **Psicol. Estud.**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, mai./ago. 2007.
- ALENCAR, E. M. L. S. (2015). Promoção da criatividade em distintos contextos: Entraves e desafios. In: MORAIS, M. F.; MIRANDA, L.C.; WECHSSLER, S. M. (Eds.). **Criatividade**. Aplicações práticas em distintos contextos. São Paulo: Vetor, 2015. p. 15-32.
- ALENCAR, E. M. L. S. de; FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. rev. revis. São Paulo: EPU, 2001.
- ALMEIDA, L. S. Cognição e aprendizagem: Como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. **Psicologia: Teoria, Investigação e Prática**, São Paulo, vol. 1, n. 1, p.17-32, 1996.
- ALMEIDA, L. S. **Inteligência: definição e medida**. Aveiro: CIDInE, 1994.
- ALMEIDA, L. S., FLEITH, D. S; OLIVEIRA, E. P. **Sobredotação: respostas educativas**. Braga: ADIPSIEDUC, 2013.
- ALMEIDA, L. S.; OLIVEIRA, E. P. Os professores na identificação dos alunos sobredotados. In: ALMEIDA, L. S.; OLIVEIRA, E. P.; MELO, A. S. (Orgs.). **Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio**. Braga: ANEIS, 2000. p. 43-53.
- ALVES, R. J. R.; NAKANO, T. de 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. **Rev. psicopedag.** [online], v. 32, n. 99, p. 346-360, 2015.
- ANASTASI, A.; URBINA, S. **Testagem psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livros, 2008.
- ANDRÉS, A. Consultoria Legislativa da Área XV. Educação, Cultura e Desporto. **Educação de alunos superdotados/altas habilidades** - Legislação e normas nacionais e Legislação internacional. Brasília, DF, fev. 2010. Disponível em:

<[http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/tema11/2010\\_645.pdf](http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/tema11/2010_645.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2019.

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, 2010.

ARANTES, V. A. Afetividade e cognição: rompendo a dicotomia na educação. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. (Orgs.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 18-49.

ARMSTRONG, T. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. 2. ed. Tradução de: VERONESE, M. A. V. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL ESTUDO E INTERVENÇÃO NA SOBREDOTAÇÃO (ANEIS). **Guia para professores e educadores**. Altas capacidades e sobredotação: compreender identificar, atuar. Porto: ANEIS, 2017.

ASPESI, C. C. A família do aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Volume 3: o aluno e a família. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 29-47.

BARROS, B. L. de A.; FREIRE, S. F. de C. D. Desafios na escolarização da criança com altas habilidades/superdotação: um estudo de caso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 709-720, set. 2015.

BATISTA, T. C. de.; SALEME, S. B.; CANAL, C. P. P.; SOUZA, M. L. de. Autoconsciência em estudantes talentosos. **Psicol. Esc. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 487-494, set./dez. 2017.

BIANCHETTI, L; MAGALHÃES, A. M. Declaração de Bolonha e internalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 225-249, 2015.

BILDIREN, A. The interest issues of gifted children. **World Journal of Education**, Toronto, v. 8, n. 1, p. 1-22, 2018.

BOYLE, A. **Researchers redefine gifted and talented**. A revolutionary thinker in education at Uconn. Connecticut: Uconn Traditions, summer 2003. Disponível em: <<http://alumnimagazine.uconn.edu/smmr2003/smmr03hm.html>>. Acesso em: 28 abr. 2019.

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

BRANDÃO, S. H. A.; MORI, N. N. R. Alunos com altas habilidades/superdotação no Estado do Paraná. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007. p.1-17.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da União]**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. p. 11429.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1o e 2o graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da União]**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. p. 6592.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da União]**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833.

BRASIL. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 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 dá outras providências. 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em: 11 abr. 2019.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da União]**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. p. 1.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da União]**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. p. 23.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da União]**, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 40, de 15 de julho de 2015**. O Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1: Educação Especial: um direito assegurado. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 06, 2007**. Solicita parecer sobre definição do para alunos com necessidades educacionais especiais, como parte diversificada do currículo. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_07.pdf)>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria no 555/2007, prorrogada pela Portaria no 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BURNEY, G.; MARSCHAND, A.; NEUMEISTER, K. S. **Identifying students with High Abilities in Indiana**. Aligning Indiana code requirements with best practice in identifying students with High Ability. 4. ed. Indiana: Indiana Department of Education, jan. 2010.

CAMARGO, R. G.; FREITAS, S. N. Altas habilidades/superdotação por estudantes com altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de altas habilidades/superdotação (CONBRASD)**, v. 1, n. 1, p. 82-89, 2013.

CAMPOS, R. H. de F. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estud. av.**, São Paulo, v. 17, n. 49, set./dez. 2003.

CARRAHER, T. N.; CARRAHER, D. W.; SCHLIEMANN, A. D. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1988.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTILLO-SOTO, M. A. Propuesta de estrategias didácticas promotoras para un óptimo aprovechamiento en el aula del estudiantado talentoso en la expresión escrita en el idioma inglés. **Revista Educación**, Costa Rica, v. 42, n. 2, p. 2215-2644, 2018.

CECI, S. J. **On intelligence: a bioecological treatise on intellectual development**. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

CHACON, M. C. M.; PEDRO, K. M.; KOGA, F. de O.; SOARES, A. A. da S. S. Variáveis pessoais de professores e a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. **Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 775-786, set./dez. 2017.

CHAMON, C. S. Paraíso das crianças: o Kindergarten nos Estados Unidos entre meados do século 19 e início do 20. **Hist. Educ. [online]**, v. 20, n. 48, p.15-33, 2016. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/cqtgwg>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

CIANCA, F. S. C.; MARQUEZINE, M. C. A. Percepção dos coordenadores da UEL sobre altas habilidades/superdotação. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 4, p.591-604, 2014.

COLANGELO, N.; ASSOULINE, S. G; GROSS, M. U. M **A nation deceived: how schools hold back America's brightest students**. Iowa: University of Iowa, 2004.

CORREIA, L. M. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1997.

DELOU, C. M. C. O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades e talentos. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Orgs.) **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**. Orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 22-38.

DELOU, C. M. C.; BUENO, J. G. S. B. O que Vygotsky pensava sobre a genialidade. **Revista da Faculdade da Puc**, Campinas, n. 11, p. 97-99, nov. 2001.

FALCÃO, I. D. **Crianças sobredotadas**. Que sucesso escolar? Lisboa: Asa, 1992.

FERNANDES, D. A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 33, n. 3, set./dez. 2007.

FERRANDO, M.; FERRÁNDIZ, C.; BERMEJO, R.; PRIETO, M. D. Inteligencia emocional y superdotación. In: CANDEIAS, A. A. (Coord.). **Crianças diferentes: múltiplos olhares sobre como avaliar e intervir**. Évora: Universidade de Évora/PRODEP (Cd-rom) p. 76-102, 2005.

FLEITH, D. de S.; ALENCAR, E. M. L. S (Orgs). **Desenvolvimento de talentos e Altas Habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREITAS, S. N.; PEREZ, S. G. P. B. **Altas Habilidade/Superdotação**: atendimento especializado. Marília: ABPEE, 2010.

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

GAGNÉ, F. Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. **High Abilities Studies**, New York, v. 15, n. 2, p. 119-147, 2004.

GAGNÉ, F. Building gifts into talents: detailed overview of the DMGT 2.0. In: MACFARLANE, B.; STAMBAUGH, T. (Eds.) **Leading change in gifted education: the festschrift of Dr. Joyce Van Tassel-Baska**. Waco: Prufrock Press, 2009. p. 61-80.

GAGNÉ, F. Construindo talento a partir da dotação. Breve visão do DMGT 2.0. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCADORES DO CEDET/ASPAT: CAMINHOS PARA DESENVOLVER POTENCIAL E TALENTO, 7., 2010, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: CEDET/ASPAT, 2010. p. 8.

GAMA, M. C. S. S. **Educação de superdotados**: teoria e prática. São Paulo: EPU, 2006.

GAMA, M. C. S. S. **Parceria entre família e escola**. A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Volume 3: o aluno e a família. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

GARDNER, H. **Cinco mentes para o futuro**. Tradução de: COSTA, R. C. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Tradução de: VERONESE, M. A. V. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, H. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Artmed, 2001.

GOMEZ-ARIZAGA, M. P.; PALAU, A. T.; FRIEDMANN, B. K. Percepciones parentales respecto a la experiencia académica y social de sus hijos con altas capacidades intelectuales. **Perspect. Educ.**, Viña del Mar, v. 58, n. 3, p. 156-177, oct. 2019.

GOULART, C. M. A. Alfabetização, discurso científico e argumentação. In: LEITÃO, S; DAMIANOVIC, M. C. **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. São Paulo: Pontes, 2011. p.129-151.

GRIGORENKO, E. L.; STERNBERG, R. J. **Analytical creative and practical intelligence**. New York: 1998. (unpublished)

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

GUILFORD, J. P. **The nature of human intelligence**. New York: McGraw-Hill, 1967.

HOLETZ, M. S. **Superdotação: um olhar psicopedagógico**. Monografia (Especialização em Psicopedagogia), Faculdades Integradas Maria Thereza, Niterói, 2004.

JANNUZZI, G. M. A. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

JANNUZZI, G. M. A. **Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JAROSEWICH, T.; PFEIFFER, S. I.; MORRIS, J. Identifying gifted students using teacher rating scales: A review of existing instruments. **Journal of Psychoeducational Assessment**, Seattle, v. 20, p. 322-336, 2002.

KERR, B.; SODANO, S. Career assessment with intellectually gifted students. **J Career Assess.**, Arizona, v. 11, n. 2, p. 168-186, 2003.

KOLLER, S. H; COUTO, M. C. P. P; HOHENDORFF, J. V. **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

LURIA, A. R. The functional organization of the brain. **Scientific American**, New York, v. 222, n. 3, p. 66-78, 1970.

LUSKIN, B. J. How are you smart? Multiple intelligences, diverse learning styles, motivation and success. **Psychology Today**, New Jersey, n. 9, p. 30-43, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, C. R. Programa de atendimento em altas habilidades/superdotação no Brasil. 2016, 204f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Características de Altas Habilidades/Superdotação em aluno precoce: um estudo de caso. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 22, n. 2, p. 189-202, jun. 2016.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M.; ALMEIDA, L. da S. estudo comparativo luso-brasileiro sobre a formação inicial de professores em Altas Habilidades/Superdotação com enfoque nos conteúdos curriculares. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 24, n. 3, jul./set. 2018.

MATOS, B. C.; MACIEL, C. E. Políticas educacionais Brasil e Estados Unidos para o atendimento de alunos com Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 22, n. 2, p. 175-188, abr./jun. 2016.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. História da Educação Especial no Brasil. **Temas em Educação Especial**, São Carlos, v. 1, p. 106-107, 1990.

MELO, E. R. M. F. de; MARTINS, M. de S. F.; CAMPOS, S.; ALVES, C. H. L. Avaliação neuropsicológica de um adolescente com altas habilidades/superdotado estudo de caso. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**, Lisboa, v. 8, n. 2, p. 133-155, 2017.

MENDONÇA, L. D.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Alunos com altas habilidades/superdotação: como se veem e como são vistos por seus pais e professores. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 36, epub, jul. 2020.

MEZZOMO, G. G. O papel do professor no ensino regular e do professor especializado enquanto parceiros no processo de inclusão no aluno com altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino. In: BRANCHER, V. R.; FREITAS, S. N. (Orgs.) **Altas habilidades/superdotação: conversas e ensaios acadêmicos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p.171-187.

MIRANDA, M. J. A inteligência humana: contornos da pesquisa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 23, p.19-29, 2002.

MIRANDA, L; ALMEIDA, L. Sinalização de alunos sobredotados e talentosos pelos professores e psicólogos. Dificuldades na sua convergência. **Sobredotação**, Lisboa, v. 4, n. 2, p. 91-115, 2003.

MORAIS, M. F. Na escuta de quem se demonstra criativo: alguns contributos para a temática da criatividade. **Sobredotação**, Lisboa, v. 8, n. 22, p. 67-90, 2007.

NOVAES, M. H. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Atlas, 1979.

NAKANO, T. de C.; SIQUEIRA, L. G. G. Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. **Educação Especial**, Campinas, v. 25, n. 43, p. 249-265, mai./ago. 2012.

NEISSER, U. **Cognition and reality**. San Francisco: W. H. Freeman, 1976.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

OZCANI, D; UZUNBOYLU, H. School counsellors' perceptions of working with gifted students. **S. Afr. j. educ.**, Pretoria, v. 40, suppl. 1, apr. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Instrução nº 010/2011-SUED/SEED**. Estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional I para a Educação Básica na área das Altas Habilidades/Superdotação. Curitiba: SEED, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução n.º 2/2019 - GS/SEED**. Regulamenta o Processo de Distribuição de Aulas e Funções nas Instituições de Ensino da Rede Estadual de Educação Básica, nos níveis Fundamental e Médio e nas Modalidades de Educação de Jovens e Adultos - EJA, Educação Profissional e Educação Especial, e estabelecer as normas para o cumprimento das Horas-Atividade para o ano letivo de 2019. Curitiba: SEED, 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução n.º 182/2016 - GS/SEED**. Regulamenta o Processo de Distribuição de Aulas nas Instituições de Ensino da Rede Estadual de Educação Básica, nos níveis Fundamental e Médio e nas Modalidades da Educação de Jovens e Adultos - EJA, Educação Profissional e Educação Especial, e estabelece as normas para o cumprimento das Horas-Atividade para o ano letivo de 2016. Curitiba: SEED, 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução n.º 353/2018 - GS/SEED**. Regulamenta o Processo de Distribuição de Aulas e Funções nas Instituições de Ensino da Rede Estadual de Educação Básica, nos níveis Fundamental e Médio e nas Modalidades de Educação de Jovens e Adultos - EJA, Educação Profissional e Educação Especial, e estabelecer as normas para o cumprimento das Horas-Atividade para o ano letivo de 2018. Curitiba: SEED, 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução n.º 5590/2010 - GS/SEED**. Regulamenta a distribuição de aulas nos Estabelecimentos Estaduais de Ensino. Curitiba: SEED, 2010.

PATTON, M. G. **Qualitative research and evaluation methods**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2002.

PAWILEN, G. T. Home environment of selected filipino gifted individuals. **IAFOR Journal of Education**, Philippines, v. 6, n. 2, p. 28-43, summer 2018.

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, n. 22, p. 45-59, 2003.

PÉREZ, S. G. P. B. O aluno com altas habilidades/superdotação: uma criança que não é o que deve ser ou é o que não deve ser? In: STOBBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (Orgs.) **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.237-250.

PERRET-CLERMONT, A. N. **La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale**. Berna: Peter Lang, 1979.

PFEIFFER, S. I. Understanding success and psychological well-being of gifted kids and adolescents: focusing on strengths of the heart. **Estud. Psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 35, n. 3, p. 259-263, 2018.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas – problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

PISKE, F. H. R. **Altas habilidades/superdotação (AH/SD) e criatividade na escola: o olhar de Vygotsky e de Steiner**. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

PLAZA-DE-LA-HOZ, J. La educación social del alumnado con sobredotación y una propuesta para mejorarla: la tutoría entre iguales. **Revista Educación**, La Rioja, v. 43, n. 2, p. 89-102, 2019.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. Decreto-Lei n.º 79/2014. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. **Diário da República n.º 92/2014**, Lisboa, 14 mai. 2014. Série I.

RAMALHO, J. V. A., SILVEIRA, D. N., BARROS, W. S.; BRUM, R. da S. A carência de formação sobre a superdotação nas licenciaturas da UFPEL: Um estudo de caso. **Rev. bras. educ. espec**, Marília, v. 20, n. 2, p. 235-248, 2014.

RANGNI, R. de A.; COSTA, M. da P. R. da. Aceleração de educandos com potencial superior: onde estão as barreiras? **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 23, n. 54, p. 725-738, set./dez, 2014.

RENZULLI, J. S. A decade of dialogue on the three-ring conception of giftedness, **Roeper Review**, Bloomfield Hills, v. 11, n. 1, p. 18-25, 1988.

RENZULLI, J. S. O que é essa coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 52, p. 45-130, 2004.

RENZULLI, J. S. **Scales for rating the behavioral characteristics of superior students: technical and administration manual**. 3. ed. Waco: Prufrock, 2010.

RENZULLI, J. S. **The three-ring conception of giftedness: a developmental model of creative productivity**. Connecticut: The Triad Reader, 1986.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Re-examining a definition. **Phi Delta Kappan**, v. 60, p. 184-261, 1978.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Reexamining a definition. Chronicle Guidance Professional Service P991. Moravia: Chronicle Guidance, 1979.

RENZULLI, J. S.; GENTRY, M.; REIS, S. M. **Enrichment clusters**. A practical plan for real-world, student-driven learning. Mansfield Center: Creative Learning, 2003.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. **The schoolwide enrichment model: a how-to guide for educational excellence**. Mansfield Center: Creative learning Press, 1997.

RIBEIRO, M. L.; JUTRAS, F.; LOUIS, R. Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. **Psicologia da educação**, São Paulo, v. 20, p. 31-54, 2005.

ROAZZI, A.; SOUZA, B. C. de. Rethinking the intelligence. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 23, p. 12-36, 2002.

RONDINI, C. A; PEREIRA, N. Atendimento educacional especializado ao superdotado em escola pública americana e contribuições para o contexto brasileiro. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 26, n. 53, p. 466-483, 2016.

RUIZ, V. M.; OLIVEIRA, M. J. V. A dimensão afetiva da ação pedagógica. **Educação - rev. Ped. – UNIPINHAL**, Espírito Santo do Pinhal, v. 1, n. 3, p. 123-146, jan./dez. 2005.

RUSSO, C. F. A comparative study of creativity and problem-solving strategies of high-IQ and average students. **Gifted Child Quarterly**, Chicago, v. 48, n. 3, p.179-190, 2004.

SABATELLA, M. L.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas educacionais de atendimento ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Volume 1: orientação para professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 67-80.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** 2. ed. IBPEX: Curitiba, 2008.

SAKAGUTI, P. M. Y. **As interações familiares no desenvolvimento afetivo emocional do indivíduo com altas habilidades/superdotação: a questão do assincronismo**. 304f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SAMPAIO, R. F; MANCINI, M.C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÁNCHEZ, M. D. P.; AVILÉS, R. M. H. Funciones del psicopedagogo en la evaluación y atención a la diversidad del superdotado. In: SÁNCHEZ, M. D. P.; COSTA, J. L. C. (Orgs.). **Los superdotados: esos alumnos excepcionales**. Málaga: Aljibe, 2000. p. 1-23.

SANCHES, M. **Planos de recuperação, desenvolvimento e acompanhamento dos alunos: um roteiro para a sua operacionalização**. Porto: ASA, 2006.

SHIMMA, E.; TUNES, S.; BARDANACHVILI, E.; GOLDEFER, S. **Superdotados: como tratar essas crianças tão especiais**. **Globo Ciência**, Rio de Janeiro, a. 5, n. 53, p. 28-34, dez. 1995.

SILVA, P. V. C.; FLEITH, D. de S. A influência da família no desenvolvimento da superdotação. **Psicol. Esc. Educ.** [online], v. 12, n. 2, p.337-346, 2008.

SILVERMAN, L. K. Asynchronous development. In: NEIHART, M.; REIS; S. M.; ROBINSON, N. M.; MOON, S. M. (Eds.). **The social and emotional development of gifted children**. Waco: Pufrock, 2002. p. 31-40.

STERNBERG, R. J. (2003). A broad view of intelligence: the theory of successful intelligence. **Consulting Psychology Journal: Practice and Research**, v. 55, n. 3, p. 139–154, 2003.

STERNBERG, R. J. **Beyond IQ**. A triarchic theory of human intelligence. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

STERNBERG, R. J. **Cognitive Psychology**. 2. ed. Orlando: Harcourt Brace & Company, 1999.

STERNBERG, R. J. Implicit theories of intelligence as exemplar stories of success: Why intelligence test validity is in the eye of the beholder. **Psychology, Public Policy, and Law**, New York, v. 6, n. 1, p.159-167, 2000.

STERNBERG, R. J. **Intelligence, information processing and analogical reasoning**: the componential analysis of human abilities. New York: Wiley, 1977.

STERNBERG, R. J. Intelligence is mental selfgovernment. In: STERNBERG, R. J.; DETTERMAN, D. K. (Eds.). **What is intelligence?** Contemporary viewpoints on its nature and definition. New York: Wiley, 1986. p. 141-148.

STERNBERG, R. J. **Metaphors of mind**: Conceptions of the nature of intelligence. New York: Cambridge University Press, 1990.

STERNBERG, R.J. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

STERNBERG, R. J. Sketch of a componential subtheory of human intelligence. **Behavioral and Brain Sciences**, Wiley, v. 3, p. 573-584, 1980.

STERNBERG, R. J. The evolution of theories of intelligence. **Intelligence**, Norwood, v. 5, p. 209-230, 1981.

STERNBERG, R. J. The nature of mental abilities. **American Psychologist**, New York, v. 34, n. 3, p. 214-230, 1979.

STERNBERG, R. J. **Teaching for thinking**. New York: Cambridge University Press, 1996.

STERNBERG, R. J. **The triarchic mind**: a new theory of human intelligence. New York: Cambridge University Press, 1988.

STERNBERG, R. J; CASTEJÓN, J. L; PRIETO; M.D, HAUTAMÄKI, J; GRIGORENKO, E. L. Confirmatory factor analysis of the Sternberg Triarchic Abilities Test in three international samples: an empirical test of the Triarchic Theory of Intelligence. **European Journal of Psychological Assessment**, New York, v. 17, n. 1, p. 1-16, 1999.

STERNBERG, R. J.; DAVIDSON. J. B. **Conceptions of giftedness**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

STERNBERG, R. J; GRIGORENKO, E. L. **Crianças rotuladas - o que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem**. (M. F. Lopes, Trad.) Porto Alegre: Artmed, 2003a.

STERNBERG, R. J. GRIGORENKO, E.L. Implications of the Theory of Successful Intelligence for career choice and development. **Journal of Career Assessment**, Seattle, v. 11, n. 2, p. 136-152, 2003b.

STOLTZ, T. **As perspectivas construtivista e histórico-cultural na educação escolar**. 3. ed. rev. ampl. Curitiba: IBPEX, 2011.

TEIXEIRA, A. S. **Educação é um direito**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

TOURÓN, J.; REYERO, M. Mitos y realidades en torno a la superdotación. In: ALMEIDA, L. S.; OLIVEIRA, E. P.; MELO, A. S. Melo (Orgs.). **Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio**. Braga: ANEIS, 2000. p. 19-27.

TORRANCE, E. P. Creative intelligence and "an agenda for the 80's". **Art Education**, Georgia, v. 33, p. 8-14, 1980.

TURNBULL, A.; TURNBULL, R.; WEHMEYER, M. L.; SHOGREN, K. A. **Exceptional live: special education in today's schools**. 8. ed. Ottawa: Always Learning – Pearson, 2015.

UNITED STATES OF AMERICA. Department of Education. Office of Planning, Evaluation and Policy Development. Policy and Program Studies Service. **State and local implementation of the No Child Left Behind Act**. Volume I, Title I: School Choice. Washington, DC: Supplemental Educational Services and Student Achievement, 2007.

VEIGA, E. C. da; GARCIA, E. G. **Psicopedagogia e a teoria modular da mente: uma nova perspectiva para aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso, 2006.

VIDERGOR, H.; GORDON, L. The case of a self-contained elementary classroom for the gifted: Student, teacher and parent perceptions of existing versus desired teaching-learning aspects. **Roeper Review**, v. 37, n. 3, p.150-164, 2015.

VIRGOLIM, A. M. R. (Org.) **Talento criativo: expressão em múltiplos contextos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R.; FLEITH, D. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R; KONKIEWITZ, E. C. **Altas habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papirus, 2014.

VISSER, B. A.; ASHTON, M. C.; VERNON, P. A. Beyond g: putting multiple intelligences theory to the test. **Intelligence**, Ontario, v. 34, n. 5, p. 487-502, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WARDE, M. J. Apresentação do dossiê a educação nos Estados Unidos: do século 19 ao século 20. **Hist. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 48, p.11-13, 2016.

WINNER, E. **Crianças superdotadas**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

## APÊNDICE A - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS – ESTUDANTE

### **1 – Com quantos anos você foi identificado como estudante superdotado?**

12 para 13 anos.

### **2 – Como ocorreu seu processo de avaliação?**

Eu ganhei medalha de Prata na OBMEP, daí o professor Jarbas me indicou para a professora Patrícia. Eu fiz alguns testes com ela e depois de um tempo fui duas ou três vezes na psicóloga do município, mas o resultado deu autismo. Daí eu conversei com o psicólogo da minha mãe e, no outro ano, foi a nova avaliação lá na clínica.

### **3 – O que mais lhe surpreendeu neste processo todo?**

Quando a outra psicóloga falou do autismo. Eu fiquei assustado porque eu estava fazendo uma avaliação para superdotado, daí deu autismo, eu falei: Nossa!

(mas eu nunca acreditei que eu era autista)

Este período foi final de 2019. Quando retornamos das férias, no início de 2019, solicitei uma reunião com a mãe para ela me levar o resultado da avaliação. Ela estava bastante comovida, chorou na reunião, disse que havia ficado muito feliz quando eu a chamei a primeira vez para pedir autorização para avaliar o Thomas com a possibilidade de superdotação, mas que estava muito triste com o diagnóstico de autismo. Até este dia, ela já havia procurado atendimento para autistas e havia o matriculado em aulas de natação para pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Ele voltava arrasado por não se identificar com aquelas pessoas.

### **4 – Como as pessoas te viam antes da avaliação?**

Como eu estou agora. (risos)

### **5 – Como você se via antes da avaliação?**

Normal. (risos)

### **6 - Quais são suas habilidades de maior destaque?**

Lógica e matemática.

### **7- O de mais importante a avaliação disse a seu respeito?**

Assim, de como eu sou, nada.

**8 - Como sua família passou a te tratar depois da avaliação?**

No mesmo jeito, mas a minha família passou a me cobrar mais, minha mãe fala: Agora que você vai na Patrícia, você tem que estudar mais!

**9 - O que mudou em sua vida depois da avaliação?**

Minha mãe ficou um pouquinho mais paciente, mas ela me cobra mais que antes. Ela quer que eu fique estudando toda hora.

**10 - Como seus professores passaram a te tratar depois da avaliação?**

Igual, não mudou nada.

**11 - Você considera que seus professores sabem o que é superdotação? Justifique sua resposta?**

Acho que eles sabem porque eles estudam.

**12 - O que você considera que de melhor acontece no Atendimento Educacional Especializado?**

As idas no Seed Lab e a interação com os colegas. Eu gosto que quando tem os passeios, da gente conversar, eles são legais.

**13 - Você acha que através dele suas habilidades são desenvolvidas?**

As de lógica foram nas atividades de robótica e do Seed Lab, mas o que eu acho que desenvolvi mais, foi a interação com os outros. Mas eu também gostei muito da oficina de astronomia, me dediquei bastante nesta oficina e nossa equipe foi a campeã da escola.

**14 - De quais oficinas você participa?**

Astronomia, criatividade, robótica e dos passeios.

**15 - De todas as atividades que você frequenta, quais você mais gosta de participar?**

De astronomia.

**16 – Você acha que seria importante seus professores conhecerem mais a respeito da superdotação? Por quê?**

Acho que sim, porque é importante eles terem conhecimento. Eu não gostaria de ter coisas diferentes em sala, mas gostaria que meus colegas fossem mais rápidos. O professor demora cinco aulas para passar um conteúdo e eu já entendi lá na primeira aula, daí tenho que ficar vendo tudo de novo... aí eu fico sem fazer nada um tempão em sala.

**17 -Há algo sobre a superdotação que não foi perguntado, mas que você gostaria de falar?**

Não, acho que eu já sei tudo.

## **APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS – PAIS**

### **1 – Com quantos anos seu filho foi identificado como estudante superdotado?**

12 para 13 anos.

### **2 – Como ocorreu seu processo de avaliação?**

O professor Jarbas viu que ele foi medalha de prata na olimpíada de matemática e indicou ele para você. Dai vocês fizeram alguns testes aqui na escola, depois foi para a prefeitura e veio aquele diagnóstico de autismo. Depois o meu psicólogo falou que poderia ser TDAH e aí depois no outro ano é que fizemos a avaliação na clínica e deu que ele é superdotado.

### **3 – O que mais lhe surpreendeu neste processo todo?**

Ah, foi a psicóloga ter falado que ele era autista. Nossa eu fiquei muito nervosa quando ela me disse isso. Voltei para casa muito triste naquele dia, chorei muito naquele dia e chorava depois quando eu lembrava. Agora não choro mais.

### **4 – Como as pessoas viam seu filho antes da avaliação?**

Igual, mas o Leo era muito chorão. Agora melhorou muito, mas acho que também por causa da maturidade dele.

### **5 – Como você via seu filho antes da avaliação?**

Eu era impaciente, não entendia muito esse jeito dele de brincar sozinho, chorar por qualquer coisa, ficar separando os lego por cores, mas agora eu entendo que é o jeito dele neh.

### **6 - Quais são suas habilidades de maior destaque?**

A matemática. O Leo é muito bom em matemática, em desenho também é um pouco e eu acho ele muito criativo, apesar dele dizer que não se acha, mas ele monta cada coisa com o lego. Com massinha também, se você der um pouco de massinha para ele, sai cada coisa linda e criativa que você nem imagina.

**7- O que de mais importante a avaliação disse a respeito do seu filho?**

A facilidade com a matemática. A gente já sabia que ele era bom, mas a avaliação mostrou o quanto ele é bom.

**8 - Como a família passou a tratá-lo depois da avaliação?**

Agora tem às vezes na família umas piadinhas sem graça, ah o Thomas é o inteligentão, o superdotado, mas ah, a gente releva.

**9 - O que mudou na vida da família depois da avaliação?**

A gente passou a exigir um pouco mais do Thomas, porque agora a gente sabe que ele pode. Mas eu às vezes ainda fico mandando ele estudar e ele fala, eu já sei isso mãe, eu já sei, eu já estudei, mas eu não acredito muito. Mas depois ele faz as provas e tira sempre nota boa, daí eu acredito mais nele. Eu espero que essa inteligência dele traga muitas coisas boas para ele, quem sabe se tornar um cientista, descobrir alguma coisa importante para o mundo...

**10 - Como os professores do seu filho passaram a tratá-lo depois da avaliação?**

Normal, acho que todos os professores sempre gostaram do Thomas, mas eu acho que eles podiam ver que ele termina as coisas antes e fica sem fazer nada e podiam passar umas pesquisas para ele, pedir mais coisas dele. Ele nunca traz nenhuma atividade para fazer em casa!

**11 - Você considera que os professores sabem o que é superdotação? Justifique sua resposta?**

Eu acho que eles sabem porque é uma coisa que a gente estuda, neh. Mas, como nas reuniões a gente fica falando mais sobre os problemas da escola, da indisciplina, eu acho que seria importante eles terem mais cursos para estarem sempre se capacitando sobre isso.

**12 - O que você considera que de melhor acontece no Atendimento Educacional Especializado para seu filho?**

A interação, o Thomas fez mais amigos, começou a falar melhor a se expressar melhor, conversa mais com as outras pessoas, se expressa mais em casa, não está mais chorão...

**13 -Você acha que através deste atendimento suas habilidades são desenvolvidas?**

Eu acho que na sala de recursos, ele desenvolve bem nas oficinas de robótica e de astronomia. Nunca perguntei isso para ele, mas me parece que são estas que ele mais gosta e mais se desenvolve.

**14 - De quais oficinas ele participa?**

Astronomia, robótica, criatividade e participa dos passeios. Mas ele agora também está fazendo o cursinho (preparatório para o IFPR) e o inglês. Só atividade física que não dá mais tempo de fazer.

**15 -De todas as atividades que ele frequenta, quais você considera que ele mais gosta de participar?**

De astronomia. Ele voltava para casa todo empolgado quando dava certo os lançamentos do foguete.

**16 – Você acha que seria importante os professores conhecerem mais a respeito da superdotação? Por quê?**

Eu acho que sim, porque a gente lê e depois esquece e eu acho que seria importante que os professores oferecessem umas pesquisas, uns desafios para o Thomas, já que ele aprende mais rápido que os outros.

## **APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS – PEDAGOGA/PEDAGOGO**

**1 – Você sabe se existe algum estudante superdotado nas turmas que você é responsável? Se sim, quem são?**

Sim. O estudante Thomas.

**2 – Você sabe o que é Altas habilidades ou superdotação e como ocorre o processo de identificação, avaliação e atendimento a estes estudantes?**

Segundo uma leitura básica que tenho, um estudante que demonstra notável desempenho acadêmico e elevada capacidade intelectual pode ser considerado com Altas Habilidades. Sua avaliação se inicia a partir do seu comportamento acadêmico, visto pelos seus professores e pedagogo. Após o estudante fazer uma avaliação de contexto escolar é submetido a testes para aferição de Q.I.

**3 – O que mais lhe surpreendeu neste processo todo?**

A oportunidade do reconhecimento quanto ao potencial do estudante.

**4 – Você considera que este tipo de avaliação faz alguma diferença na vida da criança?**

Sim. É como se respostas fossem dadas a questões antes não entendidas.

**5 - Como você via o estudante antes da avaliação?**

Responsável e com excelente desempenho escolar, tímido, porém solidário com os colegas.

**6 - O que mudou depois da avaliação?**

Pra mim, especificamente, somente a questão dele ter o reconhecimento merecido. O que me deixa muito feliz que nossos alunos possam passar por esse tipo de avaliação e ter aliado ao seu processo de ensino aprendizagem atividades, ainda que não com a estrutura ideal, porém desafiando ainda mais o seu potencial.

**7- Quais são as habilidades deste estudante de maior destaque?**

Como tive contato a primeira vez com o aluno no ano passado, foi durante uma avaliação externa, onde o mesmo gabaritou tanto a prova de Português quanto a de Matemática, que meu olhar se voltou para ele de forma diferente. Devido ao seu grande potencial escolar.

**8- Você já tinha trabalhado com superdotado em outro momento?**

Não.

**9 - O que você acha que pode fazer de diferente para ajudar a desenvolver as habilidades destes estudantes?**

Preciso ter um pouco mais de conhecimento sobre Altas Habilidades e também como agir diante do seu resultado, para auxiliar o professor a tirar ainda mais proveito de toda a sua capacidade, buscando vários outros instrumentos de trabalho.

**10 – Você acha que seria importante os professores conhecerem mais a respeito da superdotação? Por quê?**

Sim, pois desta forma seria mais fácil contemplar a todos os estudantes. Podendo desenvolver suas habilidades e talentos.

**11 - Você considera que seus colegas e os professores sabem o que é superdotação? Justifique sua resposta?**

Não posso dizer que os professores e pedagogos não conhecem a respeito das Altas Habilidades ou Superdotação. Mas precisávamos estar muito mais informados para poder trabalhar e realmente contemplar essa clientela que estão muitas vezes escondidos dentro de cada sala de aula, sem ter direito a desenvolver toda a sua potencialidade.

**12 – Você gostaria de saber mais a respeito, principalmente sobre o processo de identificação destes estudantes?**

Sim, até porque acredito que as avaliações deveriam privilegiar a todos os estudantes que nos despertam um olhar como o caso do Thomas. Assim como disse na resposta acima, poderíamos contemplar aqueles que passam despercebidos lá no cantinho da sala de aula.

**13 - Há algo sobre a superdotação que não foi perguntado, mas que você gostaria de falar?**

Há muitas duvidas sobre o assunto, porém, acho que aqui consegui colocar o meu desejo de que esse assunto seja mais recorrente tanto nas formações, quanto nas abordagens com os colegas.

## **APÊNDICE D - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS – PROFISSIONAL/PSICÓLOGA**

**1 – Você sabe se existe algum estudante superdotado em meio aos clientes que você atende? Se sim, quem são? (Se não, identificar ao professor quem são)**

Sim. Já trabalhou com superdotados antes que vieram ao consultório por problemas emocionais e que já estavam avaliados.

**2 – Você sabe o que é Altas habilidades ou superdotação e como ocorre o processo de identificação, avaliação e atendimento a estes estudantes?**

A criança ou adolescente que possui altas habilidades que podem ser aferidas por testagens. Mas também podem ser percebidas por vias informais. Nas vias formais, no consultório, nós afirmamos ou não o que os pais ou os professores já percebem. Tem crianças que chegam aqui sabendo tocar algum instrumento desde os três anos, sabendo falar em mais línguas, lendo a partir de 3 ou 4 anos. Mas a maioria só chega no consultório quando eles apresentam dificuldades e na maioria das vezes emocionais. Nestes casos, não há equilíbrio entre as duas partes – emocional e intelectual – e eles não conseguem lidar com a Inteligência emocional. Também há alguns que apresentam dupla condição como déficit de atenção, hiperatividade por que estão descontentes e acabam sendo encaminhados para o consultório.

**3 – O que mais lhe surpreendeu neste processo todo?**

O que mais me surpreende no processo de avaliação de um superdotado é a capacidade de percepção, de ver além, de perceber além dos outros e ter uma sensibilidade maior. Eles apresentam uma alta sensibilidade, são muito mais sensíveis, perceptivos, do que os outros da mesma idade.

**4 – Como você o via antes da avaliação?**

O conheci para o processo de avaliação.

**5 - Quais são as habilidades deste estudante de maior destaque?**

A área de exatas, a memória e o quanto ele é bom em matemática.

**6- Você considera que este tipo de avaliação faz alguma diferença na vida da criança?**

Faz, porque dá um norte para a escola, para os pais, que aprenderão a lidar melhor com a criança. A avaliação é importante para organização de como trabalhar com a criança seja em casa ou na escola.

**7 - O que você acha que pode fazer de diferente para ajudar a desenvolver as habilidades destes estudantes?**

No caso deste em especial, ele foi encaminhado apenas para fazer o teste. Mas também não foi notado nada psicologicamente que necessitasse de um acompanhamento. Há troca de olhar, não houve nenhuma alteração de comportamento ou algo que necessitasse de intervenção. Ele foi muito adequado para a idade. Seu pensamento fragmentado não é fragmentado, ele é centrado, não vi outra necessidade.

**8 – Você acha que seria importante os professores conhecerem mais a respeito da superdotação? Por quê?**

Sim, eles precisam aprender mais sobre a área e sobre comunicação interpessoal para aprender a melhor maneira de se direcionar aos pais, pois eles geram conflitos e diagnósticos errados. É importante que os professores façam o encaminhamento sem rotular, pois isto gera ansiedade nos pais, que passam isso para a criança que acaba sendo a mais prejudicada.

**9 - Você considera que os professores sabem o que é superdotação? Justifique sua resposta?**

Não, acho que existe uma grande dificuldade de entender o que o aluno precisa, até por isso fazem o encaminhamento. Existem muitas patologias que confundem os professores e eles acabam enviando para a avaliação e às vezes não é nada disto, são problemas de cunho emocional de um determinado momento que o aluno está passando, mas, o professor se confunde, gera um desespero nos pais, que encaminham para avaliação. Ainda têm aqueles que eles mesmos fazem o diagnóstico e deixam os pais incomodados, daí ocorre o conflito porque os pais acham que em casa tais comportamentos não acontecem, tudo gerado por um conflito de comunicação.

**10 – Você gostaria de saber mais a respeito, principalmente sobre o processo de identificação destes estudantes?**

Sobre as questões pedagógicas a respeito de como os professores avaliam, como eles fazem a identificação e como eles percebem o estudante, como entendem o seu comportamento, se fazem a mesma prova, porque de repente um aluno que tira nota alta sempre e não é superdotado, ou tem aquele que não tira nota tão alta, mas pode ser superdotado por ser altamente criativo.

**11- Há algo sobre a superdotação que não foi perguntado, mas que você gostaria de falar?**

Não, só gostaria de saber mais se há algum material que os professores preenchem para encaminhar os alunos. (foi repassado à ela o material de Pérez e Freitas, 2016)

**12 – Tendo em vista que na avaliação anterior ele foi diagnosticado como autista, por que, em sua opinião, não é autismo ou uma dupla condição?**

Pelas questões socioemocionais não houve alteração. Houve interação nos atendimentos, o estudante manteve uma postura adequada, brincava, respondia a tudo, considero que houve um bom rapport, pois eu procuro sempre deixar o estudante em nível de igualdade. Vou captando como ele está se sentindo, como está percebendo a avaliação. E o Thomas tem o olhar, ele sorri, interage, tem linha de raciocínio, não é fragmentado, interage e não me pareceu em nenhum momento ter características de autismo.

**APÊNDICE E - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS – PROFESSOR 1:  
PORTUGUÊS E INGLÊS**

**1 – Você sabe se existe algum estudante superdotado nas turmas que você leciona? Se sim, quem são? (Se não, identificar ao professor quem são)**

Sabia que tinha uma estudante no oitavo ano, mas não do Thomas.

**2 – Você sabe o que é Altas habilidades ou superdotação e como ocorre o processo de identificação, avaliação e atendimento a estes estudantes?**

Não conhece o processo no estado, mas considero que o estudante superdotado é aquele que é mais avançado e que não solicita muita ajuda do professor.

**3 – O que mais lhe surpreendeu neste processo todo?**

Não conhece o processo.

**4 – Como você o via antes da avaliação?**

Não conheceu o estudante antes, já havia trabalhado na escola, mas com substituição em outras turmas.

**6 - Quais são as habilidades deste estudante de maior destaque?**

Tem muita facilidade na leitura e interpretação de texto. No entanto, ainda não soube avaliar a produção do estudante.

**7- Você considera que este tipo de avaliação faz alguma diferença na vida da criança?**

Acredito que este tipo de avaliação seja um reconhecimento e um estímulo para que o estudante continue se dedicando e estudando.

**9 - O que você acha que pode fazer de diferente para ajudar a desenvolver as habilidades destes estudantes?**

Incentivá-lo a ajudar os colegas para explicar o que ele já sabe.

**10 – Você acha que seria importante os professores conhecerem mais a respeito da superdotação? Por quê?**

Com certeza, para que os professores saibam mais a respeito.

**11 - Você considera que seus colegas professores sabem o que é superdotação? Justifique sua resposta?**

Acredita que alguns saibam, mas muitos não.

**12 – Você gostaria de saber mais a respeito, principalmente sobre o processo de identificação destes estudantes?**

Gostaria de saber e gostaria de receber material a respeito.

**16 - Há algo sobre a superdotação que não foi perguntado, mas que você gostaria de falar?**

Como o estudante foi identificado?

(relatado à professora)

## **APÊNDICE F - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS – PROFESSOR 2: MATEMÁTICA E CIÊNCIAS**

**1 – Você sabe se existe algum estudante superdotado nas turmas que você leciona? Se sim, quem são? (Se não, identificar ao professor quem são)**

Já aconteceu de trabalhar com alguns que a pedagoga não havia informado e foi descoberto.

**2 – Você sabe o que é Altas habilidades ou superdotação e como ocorre o processo de identificação, avaliação e atendimento à estes estudantes?**

Eu sei um pouco, mas muitas vezes ouvi os colegas professores, mas nunca tive uma formação voltada para isto e para as diferenças entre ser superdotada em uma área.

**3 – O que mais lhe surpreendeu neste processo todo?**

Eu sei que tenho que ter um olhar diferente para ele, acho que se buscamos a equidade, não posso deixar ele passar despercebido. Quando faço aulas práticas consigo observar muito melhor, quando a aula é prática.

**4 – Como você o via antes da avaliação?**

Sempre vi muito destaque em matemática. Mesmo antes da avaliação.

**5 - Quais são as habilidades deste estudante de maior destaque?**

Destaque maior na matemática, ele é o aluno que todo professor quer, ele está no mesmo espaço físico, sempre sentou lá no fundo, não me parece que tem dificuldades em fazer amizades, sempre educado, bem relacionado com a turma, mas sempre faz tudo, as atividades estavam sempre corretas. Repostas de atividade do livro que tinha apenas uma resposta, ele sempre ia bem.

No nivelamento no início deste ano de matemática, ele foi um dos primeiros a terminar sem dúvida, e tudo correto. E a turma dele é bem agitada, para ele ser muito bom, ele é muito bom mesmo,

**6- Você considera que este tipo de avaliação faz alguma diferença na vida da criança?**

As crianças falavam, aí gênio, não era um bullying, pois ele é bem amigo dos outros alunos, ele não tem dificuldade de relacionamento, ele nunca emitiu comentários, mas vejo que ele não se incomoda, mas ele ficou bem popular depois disso, mas também não demonstra nenhuma arrogância.

**7 - O que você acha que pode fazer de diferente para ajudar a desenvolver as habilidades destes estudantes?**

Eu de repente poderia fazer algumas leituras para entender mais o universo deles. Acho que a formação neste caso é fundamental, e como eu me formei, ainda não se falava tanto em inclusão e muito menos dos superdotados.

**8 – Você acha que seria importante os professores conhecerem mais a respeito da superdotação? Por quê?**

Certamente, falo até por mim que já estou aposentando, quanto mais para quem está iniciando agora. Se você é um profissional e que está recebendo para formar alguém, tem que haver progresso na vida do aluno. Senão não valeu a pena.

**9 - Você considera que seus colegas professores sabem o que é superdotação? Justifique sua resposta?**

Acredito que pelos comentários que ouço, eu vejo que existem muitos conceitos errados, dos colegas professores.

**10 – Você gostaria de saber mais a respeito, principalmente sobre o processo de identificação destes estudantes?**

Sim. Mesmo que já esteja quase me aposentando, sempre é bom saber mais.

**11 - Há algo sobre a superdotação que não foi perguntado, mas que você gostaria de falar?**

O superdotado na área de exatas, pode ser superdotado em outras áreas. É uma pergunta? (respondido a entrevista)

## **APÊNDICE G - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS – PROFESSOR 3: GEOGRAFIA**

### **1 – Você sabe o que é Altas habilidades ou superdotação e como ocorre o processo de identificação, avaliação e atendimento a estes estudantes?**

Hoje em dia pode ser considerado aquele aluno que é bom em apenas uma área, antigamente teria que ser bom em tudo, hoje já pode ser considerado em apenas uma área específica. Exatamente como ocorre não, mas imagino que sejam usados aqueles métodos como WISC, imagem, ou seja um pouco parecido com criança que tem dificuldade.

### **2 -Você sabe se existe algum estudante superdotado nas turmas que você leciona? Se sim, quem são? (Se não, identificar ao professor quem são)**

Tem no terceiro TA e em um dos primeiros anos. Eu sei porque tem um professor que acompanha ele, que eu também acho que é Altas habilidades. E tem o Thomas do nono ano, mas que eu sei, porque a pedagoga não me passou nada.

### **3 - Já trabalhou com superdotados antes? Como foi a experiência?**

Tenho mais de 20 anos de sala de aula, eu já tive alunos superdotados mas que não tinham laudo. Me lembro de um que ficou três anos no ensino médio, porque ele não registrava, mas ele tinha muita facilidade na oralidade, na época recebia muita coisa por e-mail (atividade), aí eu comecei a perceber que ele não reprovava porque ele não sabia, mas porque ele não registrava e eu vou recebendo as atividades dele de outra forma.

### **4 – Como você o via antes da avaliação?**

Não conhecia, foi o primeiro ano com o ensino fundamental.

### **5 - Quais são as habilidades deste estudante de maior destaque?**

Não percebi neste momento.

### **6- Você considera que este tipo de avaliação faz alguma diferença na vida da criança?**

Acho que faz, pois o que eu li um pouco, porque a escola pode se tornar tão enfadonha para ele, que ele pode evoluir para um transtorno de conduta, ou até um delinquente.

**7- O que você acha que pode fazer de diferente para ajudar a desenvolver as habilidades destes estudantes?**

Primeiro tenho que saber em que área o estudante tem a habilidade, se ele tem uma alta habilidade na linguagem oral, se é no desenho, então eu tenho que na verdade ter um olhar diferenciado e adaptar, fazer a adaptação das aulas de forma com que eu alcance este aluno e avaliar de forma com que eu consiga avaliar ele, pode ser que ele não registre, mas que ele saiba me falar oralmente o que ele sabe, assim é função da equipe pedagógica ajudar o professor a adaptar da melhor forma. A gente tem que tentar ajudar porque ele não nasceu com altas habilidades porque ele quis, é preciso sentar com todos, para falar a mesma linguagem e se colocar no lugar do aluno.

**8– Você considera que seus colegas professores sabem o que é superdotação? Justifique sua resposta?**

Eu acho que superficialmente porque as pessoas não costumam ler e se informar muito sobre aquilo que não é de interesse deles. Até para participar das reuniões que as pedagogas fazem há pessoas que ficam reclamando. Acho que os professores são muito de conteúdos. Não percebem que há muitas outras coisas que podem ser construídas para ajudar os alunos.

**9 - Você acha que seria importante os professores conhecerem mais a respeito da superdotação? Por quê?**

Falta formação de forma adequada. E falta fazer reuniões nas escolas para todos falarem a mesma língua e discutirem juntos o que deve ser feito. É preciso se colocar no lugar do aluno e tentar entender as dificuldades dos alunos. Nós não estamos no mesmo nível de sensibilidade, cada professor entende o aluno de um jeito diferente.

**10 – Você gostaria de saber mais a respeito, principalmente sobre o processo de identificação destes estudantes?**

Gostaria de saber mais a respeito, eu leio, eu acho algumas coisas, mas não tenho certeza.

**11 - Há algo sobre a superdotação que não foi perguntado, mas que você gostaria de falar?**

Gostaria de saber sobre a diferença entre identificação e avaliação.

(explicado para a professora)

## **APÊNDICE H - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS – PROFESSOR 4: HISTÓRIA**

**1 – Você sabe se existe algum estudante superdotado nas turmas que você leciona? Se sim, quem são? (Se não, identificar ao professor quem são)**

Sim, o Thomas.

**2 – Você sabe o que é Altas habilidades ou superdotação e como ocorre o processo de identificação, avaliação e atendimento à estes estudantes?**

Diria que Altas habilidades ou superdotação são conceitos ao menos na minha concepção leiga muito difícil de se dá uma definição, porém diria que são níveis de conhecimentos diferenciado dos que se dizem “normais” ou que se encontram dentro de um determinado “padrão” socioeducacional, identificar os que possuem tais vocações intelectuais não é fácil quando o outro lado, seja ele docente ou não, se fecha a ver o mundo do outro, por acreditar que o dele é o único que existe, desta forma como docente, a sensibilidade humana tem que estar aberta a aceitar e dialogar com o diferente a ele (docente), desta forma ficará mais fácil conseguir ajudar o discente a organizar aquilo que ele não conhece ou não entende.

**3 – O que mais lhe surpreendeu neste processo todo?**

A capacidade que o discente tem em ir bem em determinada área do conhecimento em vista de várias outras de mesmo viés e com a ajuda certa e da forma certa eles conseguem ficar em uma situação de atenção maior no sentido que o desafio o transforma em alguém que tem que estar sempre a superar limites.

**4 – Como você o via antes da avaliação?**

De forma geral sempre os via como iguais aos demais, porém com um potencial intelectual com maior? em vista da maioria.

**5 - Quais são as habilidades deste estudante de maior destaque?**

As habilidades que possuem mais destaque são a capacidade em discernir respostas lógicas e sem criativa? a situações intelectual que exige abstração e absorção racional e verbal muito rápida a determinados assuntos de seu interesse.

**6- Você considera que este tipo de avaliação faz alguma diferença na vida da criança?**

Sim, pois mostra que a naturalização nada mais é do que um disfarce do que é diferente por ele ser melhor em uma determinada área do conhecimento.

**7- Você já tinha trabalhado com superdotado em outro momento?**

Sim.

**8- O que você acha que pode fazer de diferente para ajudar a desenvolver as habilidades destes estudantes?**

A primeira coisa é conhecer um pouco melhor ele e poder tornar minha disciplina mais próxima à sua realidade sem deixar de perder sua relevância aos seus objetivos.

**9 – Você acha que seria importante os professores conhecerem mais a respeito da superdotação? Por quê?**

Que ela não é única e que todos os discentes são singular, por que é na descoberta do diferente que podem observar que podem conviver igualmente.

**10 - Você considera que seus colegas professores sabem o que é superdotação? Justifique sua resposta?**

Infelizmente ainda existe os que resistem. Apesar de saber que existem alguns superdotados, ainda que não entendem por não quererem ajudar da forma correta, pelo simples fato de dá trabalho, sendo assim é menos trabalhoso aceita aquilo que sempre foi transmitido como normal ou igual.

**11 – Você gostaria de saber mais a respeito, principalmente sobre o processo de identificação destes estudantes?**

Sim.

**12 - Há algo sobre a superdotação que não foi perguntado, mas que você gostaria de falar? A princípio não.**

## **APÊNDICE I - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS – PROFESSOR 5: ARTES**

**1 – Você sabe se existe algum estudante superdotado nas turmas que você leciona? Se sim, quem são? (Se não, identificar ao professor quem são)**

Não. Quando é de Classe especial as pedagogas passam ou logo a gente percebe pelo jeito de falar e de se comportar, mas superdotado não, pelo menos ninguém me passou.

**2 – Você sabe o que é Altas habilidades ou superdotação e como ocorre o processo de identificação, avaliação e atendimento a estes estudantes?**

Superdotados aprendem a falar e a escrever mais cedo, alguns têm facilidade com instrumentos outros com línguas, tem um raciocínio mais rápido.

Não conheço o processo.

**3 – O que mais lhe surpreendeu neste processo todo?**

Acho que nada, não sabia a respeito.

**4 – Como você o via antes da avaliação?**

Não fui professora dele antes da avaliação, então não sei diferenciar.

**5 - Quais são as habilidades deste estudante de maior destaque?**

Na matemática.

**6- Você considera que este tipo de avaliação faz alguma diferença na vida da criança?**

Acho que sim, mais pela experiência pessoal. Eu tenho uma filha limítrofe e sempre achei que os testes me ajudaram a perceber o que eu deveria incentivar e o que eu preciso entender que eram os limites dela e que não adiantava eu me prender.

**7- Você já tinha trabalhado com superdotado em outro momento?**

Não, só com alunos com dificuldades.

**8 - O que você acha que pode fazer de diferente para ajudar a desenvolver as habilidades destes estudantes?**

Um atendimento à parte, tentar conquistar o aluno e passar coisas mais específicas que sejam mais estimulantes. Eu agora fiquei pensando se este aluno realmente está gostando das minhas aulas ou se está achando tudo isso um tédio, já que ele aprende mais rápido. Mas da para fazer bastante coisa relacionando a arte, a matemática, vou pensar em alguma coisa para apresentar para ele.

**9 – Você acha que seria importante os professores conhecerem mais a respeito da superdotação? Por quê?**

Sim, percebo que têm alunos que, por questão comportamental, poderiam estar se desenvolvendo mais se estivessem em outra turma, sinto que alguns alunos são prejudicados por estarem na turma errada, por serem muito agitadas e barulhentas. Quem sabe os superdotados ou os que se destacam, poderiam estar em turmas melhores.

**10 - Você considera que seus colegas professores sabem o que é superdotação? Justifique sua resposta?**

Acho que sim. Acho que alguns professores são mais experientes, começaram a trabalhar logo que saíram da faculdade. Eu entrei no estado com 50 anos, ou são mais dedicados no sentido de estarem sempre se atualizando, mas tem alguns que estão apenas para receber o salário. Não vejo muito meus colegas se atualizarem. Achei muito estranho quando saí na iniciativa privada e entrei no estado. Achei que iria encontrar pessoas sempre lendo, discutindo sobre um livro ou um filme, mas quase nunca vejo isto na sala dos professores.

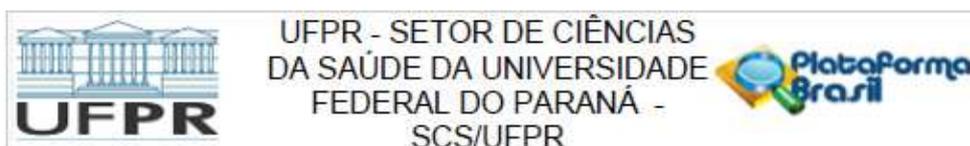
**11 – Você gostaria de saber mais a respeito, principalmente sobre o processo de identificação destes estudantes?**

Sim, principalmente sobre como ajudar mais estes alunos. A gente sabe que não está formando artistas, mas é possível fazer muita coisa através da arte.

**12 - Há algo sobre a superdotação que não foi perguntado, mas que você gostaria de falar?**

Mais informação especialmente sobre o que podemos fazer para ajudar o aluno superdotado. Colocar matemática misturando com arte.

## ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DA EMENDA

**Título da Pesquisa:** Identificação, avaliação e atendimento das altas habilidades ou superdotação: análise crítica.

**Pesquisador:** TANIA STOLTZ

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 28622719.7.0000.0102

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.196.761

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de emenda ao projeto de pesquisa intitulado "Identificação, avaliação e atendimento das altas habilidades ou superdotação: análise crítica" sob a coordenação e orientação da Profa. Drª. Tânia Stoltz, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, com a participação da doutoranda Patrícia Gonçalves, a realizar-se após a sua aprovação até dezembro de 2021.

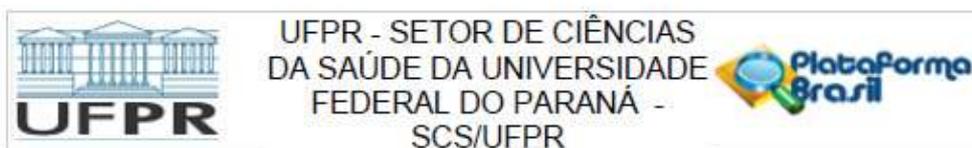
Os pesquisadores solicitaram a emenda considerando "a alteração das entrevistas presenciais com o estudante, seus professores e pedagogo (a), para a modalidade online, tendo em vista a atual pandemia do COVID-19 e o Decreto nº. 4.258 que altera o regime de aulas presenciais para aulas não presenciais, realizado pelo Governo do estado do Paraná."

Os pesquisadores referem ainda:

"Salientamos que em substitutivo às observações em sala de aula, solicitaremos relatórios para os professores envolvidos na pesquisa, para que possamos compreender o desempenho do estudante, estudo de caso desta pesquisa, neste momento de isolamento social."

"Reforçamos que tal medida se faz necessária, considerando que o estudante foco deste estudo, está atualmente cursando o nono ano do ensino fundamental e que no próximo ano não estará mais no colégio envolvido com a pesquisa."

<b>Endereço:</b> Rua Padre Camargo, 265 - 1º andar	<b>CEP:</b> 80.060-240
<b>Bairro:</b> Alto da Glória	
<b>UF:</b> PR <b>Município:</b> CURITIBA	
<b>Telefone:</b> (41)3360-7259	<b>E-mail:</b> cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.196.761

#### Objetivo da Pesquisa:

O presente projeto de pesquisa tem como objetivo geral "conhecer e analisar criticamente como ocorre o processo de identificação, avaliação e atendimento educacional especializado ao estudante superdotado, bem como, como ele se percebe nesse contexto."

#### Objetivos Específicos

- "- Identificar teorias contemporâneas que explicam e sustentam práticas voltadas a superdotados na escola;"
- "- Conhecer experiências realizadas no Brasil, em Portugal e nos EUA sobre o processo e identificação, avaliação e atendimento aos estudantes superdotados;"
- "- Estabelecer a evolução e as implicações no processo de identificação, avaliação e atendimento de estudantes superdotados dentro de uma escola pública do Estado do Paraná;"
- "- Investigar como a família de superdotado de escola pública o compreende, bem como se reconhece suas potencialidades e respeita suas dificuldades;"
- "- Compreender como (e se) os professores do ensino regular de escola pública percebem o estudante superdotado em sala de aula e quais suas estratégias de enriquecimento curricular;"
- "- Investigar o processo de identificação, avaliação e atendimento de um estudante superdotado de escola pública do Paraná;"
- "- Compreender como o estudante superdotado identifica-se como sujeito dentro do espaço escolar e familiar."

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

##### Riscos:

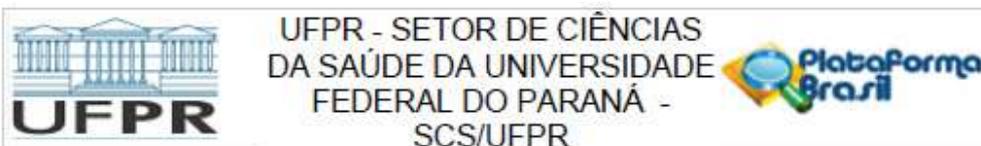
Quanto aos riscos as pesquisadoras informam os cuidados e medidas que serão tomadas em relação ao participante do estudo.

"Em um estudo de caso, o tipo de risco mais provável é a possibilidade de exposição de informações pessoais como situações familiares que levaram à perda de qualidade de vida como falta de compreensão por parte de seus professores e familiares."

"No entanto, ressaltamos que serão asseguradas o sigilo de tais informações e que os participantes serão previamente convidados, podendo se recusar a participar do estudo e frisando que tudo será esclarecido antes do início da entrevista semiestruturada online."

"Assim, deixaremos o participante livre e bem à vontade para participar da pesquisa; não impondo que o sujeito responda às perguntas. Para tanto, a fim de minimizar os riscos da pesquisa, serão adotados alguns procedimentos como não induzir as respostas que venham a beneficiar a

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar  
 Bairro: Alto da Glória CEP: 80.060-240  
 UF: PR Município: CURITIBA  
 Telefone: (41)3360-7259 E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.196.761

pesquisadora; não impor responder a entrevista por ter filho beneficiado pelo atendimento educacional especializado."

"No caso da entrevista oral, levaremos em conta tudo o que disserem mesmo que não seja utilizado na análise dos dados. Após a leitura do TCLE serão realizados todos os esclarecimentos que os envolvidos na pesquisa julgarem necessário."

"Os pesquisadores asseguram o caráter anônimo dos participantes da pesquisa, assegurando à criança e seu responsável que será mantido sigilo quanto aos dados e que suas identidades serão protegidas, da mesma forma que assegurará o anonimato dos demais participantes como professores e demais profissionais."

#### Benefícios

"Pretende-se, com este estudo, discutir relações que se estabelecem sobre a condição de estudante superdotado em nosso estado."

"Esperamos pontuar as tribulações existentes no processo de identificação, avaliação e atendimento, bem como conhecer as dificuldades encontradas por estes estudantes para terem suas potencialidades reconhecidas e suas dificuldades respeitadas por sua família e seus professores. Assim os benefícios serão não apenas para os estudantes envolvidos, mas para todos os outros estudantes superdotados que ainda não foram identificados em suas salas de aula."

"Os participantes poderão, a partir de suas contribuições para a pesquisa, pensar e repensar suas habilidades e seus potenciais acima da média dos outros estudantes da sua idade, continuando a busca pelo reconhecimento e desenvolvimento de suas capacidades."

"A sociedade se beneficiará com os resultados da pesquisa pois este estudo nos ajudarão a progredir no conhecimento sobre a forma com que os estudantes são identificados, avaliados e desenvolvidos dentro das salas de Altas habilidades e de seu espaço escolar, demonstrando os avanços e as fragilidades deste processo, o que pode incentivar o desenvolvimento de novas normativas para repensar este atendimento."

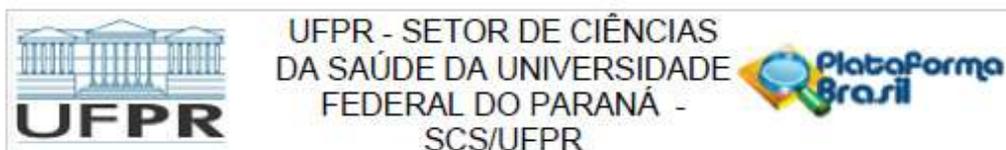
"Os resultados da pesquisa serão amplamente divulgados, tanto pelos bancos de Teses e dissertações online, quanto por meio de revistas nacionais e internacionais."

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A contextualização do estudo pauta-se na literatura pertinente à temática abordada, apropriada aos objetivos propostos.

O projeto apresenta o contexto do estudo, o tipo de pesquisa, as técnicas, os procedimentos utilizados para a coleta, e tratamento dos dados.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar  
 Bairro: Alto da Glória CEP: 80.060-240  
 UF: PR Município: CURITIBA  
 Telefone: (41)3360-7259 E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.196.761

De acordo com as pesquisadoras referem "a nossa pesquisa se apresenta como uma opção para todos os profissionais que desejam identificar e desenvolver os talentos e habilidades dos estudantes superdotados, considerando-os dentro de seu contexto sociocultural para avaliar estas variedades de características que deverão ser observadas no processo de identificação e no atendimento educacional especializado."

Constam do processo documental a carta de ciência e concordância do Núcleo Regional de Educação área Metropolitana Norte, assinado pela Chefe Débora Zanchettin de Souza e a carta de ciência e concordância da Diretora Claudia O. Bortoletto, do Colégio Estadual Deputado Arnaldo Faivro Busato.

Participantes do estudo

"Os participantes do estudo serão o estudante, seus responsáveis e cinco professores do ensino regular."

Amostra

A amostra será constituída por 7 participantes.

Critérios de inclusão

Estudante

"Assentir em participar da pesquisa, considerando que a escolha deste estudante se deve pelo fato de o estudante apresentar diferentes diagnósticos antes da avaliação de superdotação."

Família e Professores

"Aceite por parte da família e dos professores em relatarem como foi o processo de identificação, avaliação e atendimento especializado ao seu filho ou estudante superdotado."

Critérios de Exclusão:

Estudante, Família e Professores

"Recusa em participar de tal estudo ou o desejo de omitir informações ou não responder a entrevista a respeito do processo de identificação, avaliação e atendimento especializado dos estudantes em questão."

Plano de Recrutamento

"Os participantes - o estudante, seus responsáveis e cinco professores do ensino regular - serão convidados a participar da pesquisa e caso aceitem, serão informados de todos os procedimentos."

"Os participantes receberão uma cópia do projeto e todas as suas dúvidas serão sanadas antes da assinatura do termo de ciência e/ou assentimento no caso do estudante. Neste mesmo momento, serão informados da necessidade da entrevista online com duração aproximada de 1 hora que será gravada, mantendo seus nomes em sigilo."

Endereço: Rua Padre Camargo, 265 - 1º andar

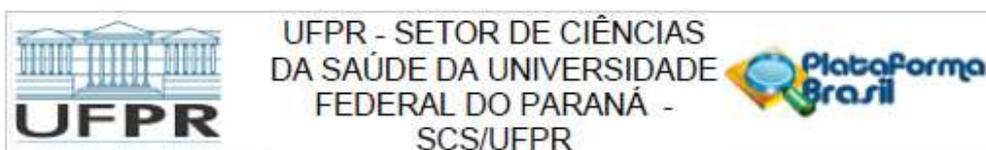
Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.196.761

"Os participantes já poderão deixar agendado neste momento a entrevista, ou entrar em contato com a pesquisadora informando o melhor dia e horário para tal. No caso dos professores e do estudante será verificado um horário em que estejam disponíveis."

#### Metodologia Proposta

"Trata-se de estudo de caso, com abordagem qualitativa. A unidade de análise definida como um estudo plurilocal instrumental, composto por um estudo de caso de um estudante superdotado."

"Para a coleta de dados do estudo de caso serão utilizadas diferentes fontes de evidência (YIN, 2010), com triangulação das fontes dos dados."

"A coleta de dados será realizada mediante análise documental, entrevista semiestruturada com o estudante, os pais e cinco de seus professores."

"Todas as entrevistas ocorrerão de forma online. Acerca do método aplicado para a análise dos dados coletados, faremos uso da análise holística em que por meio da coleta de dados será possível construir uma descrição detalhada do caso (Stake, 1995)."

"Por fim, acerca da análise documental, serão considerados como registros em arquivos para fins de estudo de caso desta pesquisa, apenas as avaliações, relatórios ou laudos oficialmente assinados e demais arquivos escolares que tenham sido obra de responsáveis e/ou profissionais que atuaram diretamente com este estudante."

"A apresentação dos dados será realizada através de uma narrativa baseada no plano de coleta de dados com o objetivo de refletir o processo de identificação, avaliação e atendimento especializado, considerando que o estudo de caso possibilita a triangulação de dados como estratégia de validação."

Constam do processo documental a carta para apresentação e justificativa para emenda ao projeto, Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais, Professor) e PB – Informações Básicas contendo a atualização das informações detalhadas do projeto.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto apresenta todos os termos e documentos requeridos.

#### Recomendações:

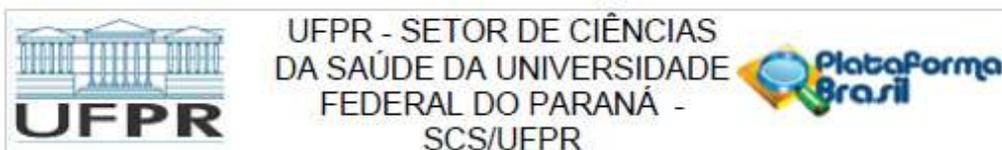
Não se aplica.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto cumpre os requisitos necessários para sua realização.

Favor inserir em seu TCLE e TALE o número do CAAE e o número do Parecer de aprovação, para

Endereço: Rua Padre Camargo, 265 - 1º andar  
 Bairro: Alto da Glória CEP: 80.060-240  
 UF: PR Município: CURITIBA  
 Telefone: (41)3360-7259 E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.196.761

que possa aplicar aos participantes de sua pesquisa, conforme decisão da Coordenação do CEP/SD de 13 de julho de 2020.

Após o isolamento, retornaremos à obrigatoriedade do carimbo e assinatura nos termos.

Qualquer dúvida, retornar e-mail ou pelo WhatsApp 41-3360-7259.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

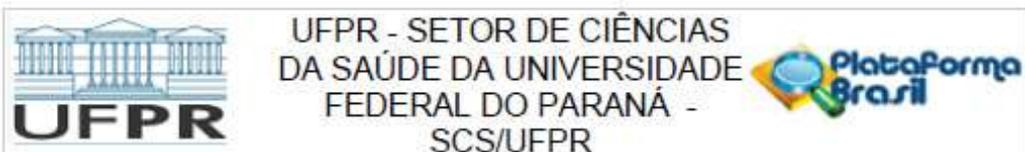
Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: [www.cometica.ufpr.br](http://www.cometica.ufpr.br) (obrigatório envio)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1594857_E1.pdf	29/07/2020 10:37:41		Aceito
Outros	carta_apres_justificativa_emenda.docx	29/07/2020 10:38:32	PATRICIA GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsaveis_emenda_alterado.docx	29/07/2020 10:34:05	PATRICIA GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professor_emenda_alterado.docx	29/07/2020 10:31:35	PATRICIA GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais_emenda_alterado.docx	29/07/2020 10:31:22	PATRICIA GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de	TALE_emenda_alterado.docx	29/07/2020	PATRICIA	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 265 - 1º andar  
 Bairro: Alto da Glória CEP: 80.060-240  
 UF: PR Município: CURITIBA  
 Telefone: (41)3360-7259 E-mail: [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br)



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ -  
SCS/UFPR

Continuação do Parecer: 4.196.761

Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_emenda_alterado.docx	10:28:57	GONCALVES	Aceito
Outros	Carta.docx	10/03/2020 14:15:07	PATRICIA GONCALVES	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	concordancia_dos_servicos_envolvidos_corrigido.pdf	10/03/2020 14:14:41	PATRICIA GONCALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.docx	02/02/2020 16:03:26	PATRICIA GONCALVES	Aceito
Declaração de concordância	Coparticipacao_Seed.pdf	02/02/2020 16:00:58	PATRICIA GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	concordancia_dos_servicosenvolvidos.pdf	23/12/2019 14:04:25	PATRICIA GONCALVES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_compromisso.pdf	10/11/2019 12:00:34	PATRICIA GONCALVES	Aceito
Outros	Analise_do_merito_cientifico.pdf	10/11/2019 11:57:59	PATRICIA GONCALVES	Aceito
Outros	Extrato_de_ata.pdf	10/11/2019 11:50:48	PATRICIA GONCALVES	Aceito
Outros	Carta_de_Encaminhamento_do_Pesquisador.pdf	10/11/2019 11:48:59	PATRICIA GONCALVES	Aceito
Outros	Check_List.pdf	10/11/2019 11:43:52	PATRICIA GONCALVES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	10/11/2019 11:40:05	PATRICIA GONCALVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 08 de Agosto de 2020

Assinado por:  
**IDA CRISTINA GUBERT**  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Padre Camargo, 265 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

CEP: 80.060-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

## **ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS**

Nós, Dra. Tania Stoltz, professora, e Patrícia Gonçalves aluna de pós-graduação – da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, pai a participar de um estudo intitulado Identificação, avaliação e atendimento das altas habilidades ou superdotação: análise crítica – CAEE 28622719.7.0000.0102 - Número do Parecer: 4.196.761. Este estudo se faz importante para a área da Educação Especial, sobretudo aos superdotados.

a) O objetivo desta pesquisa é compreender como ocorre o processo de identificação, avaliação e atendimento ao estudante superdotado.

b) Caso você participe da pesquisa, será necessário realizar uma entrevista aberta online. A entrevista será gravada, seja por filmagens, fotografias e registro de áudios, com duração máxima de 1 hora.

c) Para tanto esta entrevista será agendada em dia e horário de sua preferência. Esse procedimento levará aproximadamente 1 hora.

d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a constrangimento durante a entrevista.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser exposição exagerada, constrangimento ou desconforto, para minimizar esses riscos será garantido o sigilo dos dados obtidos na pesquisa.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são que os participantes, incluindo você, terão mais informações a respeito do processo de identificação avaliação e atendimento ao estudante superdotado. A sociedade se beneficiará com os resultados da pesquisa pois estes nos ajudarão a progredir no conhecimento sobre as práticas de ensino e atendimento oferecidos atualmente aos estudantes superdotados, além de podem utilizar os resultados de nossa pesquisa como fonte de apoio para novos estudos.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica]

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]

Orientador [rubrica]

g) Os pesquisadores Tania Stoltz e Patrícia Gonçalves, responsáveis por este estudo, poderão ser localizados nos e-mails [tania.stoltz795@gmail.com](mailto:tania.stoltz795@gmail.com) e [pathy\\_prof@hotmail.com](mailto:pathy_prof@hotmail.com), ou na Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós Graduação em Educação, Campus Teixeira Soares, entrada pela Rockefeller nº 57 – Rebouças – 2º andar, sala 242, Rebouças – Curitiba, de segunda a sexta-feira das 8:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00 ou pelos telefones 3535-6255 ou 3360-5000 (ramal 6255) para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como orientadores da pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que **a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

j) O material obtido – questionários, imagens e vídeos – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído ao término do estudo, dentro de 5 (anos).

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa como material de expediente não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica]

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]

Orientador [rubrica]

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, \_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

\_\_\_\_\_  
[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

## **ANEXO C -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSOR**

Nós, Dra. Tania Stoltz, professora, e Patrícia Gonçalves aluna de pós-graduação – da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, professor(a) a participar de um estudo intitulado Identificação, avaliação e atendimento das altas habilidades ou superdotação: análise crítica – CAEE 28622719.7.0000.0102 - Número do Parecer: 4.196.761. Este estudo se faz importante para a área da Educação Especial, sobretudo aos superdotados.

a) O objetivo desta pesquisa é compreender como ocorre o processo de identificação, avaliação e atendimento ao estudante superdotado.

b) Caso você participe da pesquisa, será necessário realizar uma entrevista abertas online. A entrevista será gravada, seja por filmagens, fotografias e registro de áudios, com duração máxima de 1 hora.

c) Para tanto a entrevista será agendada em horário de sua preferência. Esse procedimento não levará mais que uma hora.

d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a constrangimento durante as entrevistas e observações.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser exposição exagerada, constrangimento ou desconforto, para minimizar esses riscos será garantido o sigilo dos dados obtidos na pesquisa.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica]

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]

Orientador [rubrica]

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são que os participantes, incluindo você, terão mais informações a respeito do processo de identificação avaliação e atendimento ao estudante superdotado. A sociedade se beneficiará com os resultados da pesquisa pois estes nos ajudarão a progredir no conhecimento sobre as práticas de ensino e atendimento oferecidos atualmente aos estudantes superdotados, além de podem utilizar os resultados de nossa pesquisa como fonte de apoio para novos estudos.

g) Os pesquisadores Tania Stoltz e Patrícia Gonçalves, responsáveis por este estudo, poderão ser localizados nos e-mails [tania.stoltz795@googlemail.com](mailto:tania.stoltz795@googlemail.com) e [pathy\\_prof@hotmail.com](mailto:pathy_prof@hotmail.com), ou na Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós Graduação em Educação, Campus Teixeira Soares, entrada pela Rockefeller nº 57 – Rebouças – 2º andar, sala 242, Rebouças – Curitiba, de segunda a sexta-feira das 8:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00 ou pelos telefones 3535-6255 ou 3360-5000 (ramal 6255) para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como orientadores da pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que **a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

j) O material obtido – questionários, imagens e vídeos – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído ao término do estudo, dentro de 5 (anos).

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa como material de expediente não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica]

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]

Orientador [rubrica]

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, \_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

\_\_\_\_\_  
[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

## **ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL**

O adolescente, sob sua responsabilidade, está sendo convidada(o) por nós, Tania Stoltz, professora, e Patrícia Gonçalves aluna de pós-graduação – da Universidade Federal do Paraná, a participar de um estudo intitulado Identificação, avaliação e atendimento das altas habilidades ou superdotação: análise crítica – CAEE 28622719.7.0000.0102 - Número do Parecer: 4.196.761. Este estudo se faz importante para a área da Educação Especial, sobretudo aos superdotados.

a) O objetivo desta pesquisa é compreender como ocorre o processo de identificação, avaliação e atendimento ao estudante superdotado.

b) Caso você autorize a participação do adolescente nesta pesquisa, será necessário realizar uma entrevista aberta com ele. A entrevista será online gravada, seja por filmagens, fotografias e registro de áudios, com duração máxima de 1 hora.

c) A entrevista será agendada e o estudante poderá escolher dia e horário de sua preferência. Esse procedimento levará aproximadamente 1 hora.

d) É possível que o adolescente experimente algum desconforto, principalmente relacionado a constrangimento durante a entrevista.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser exposição exagerada, constrangimento ou desconforto, para minimizar esses riscos será garantido o sigilo dos dados obtidos na pesquisa.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são que os participantes, incluindo você, terão mais informações a respeito do processo de identificação avaliação e atendimento ao estudante superdotado. A sociedade se beneficiará com os resultados da pesquisa pois estes nos ajudarão a progredir no conhecimento sobre as práticas de ensino e atendimento oferecidos atualmente aos estudantes superdotados, além de podem utilizar os resultados de nossa pesquisa como fonte de apoio para novos estudos.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica]

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]

Orientador [rubrica]

g) Os pesquisadores Tania Stoltz e Patrícia Gonçalves, responsáveis por este estudo, poderão ser localizados nos e-mails [tania.stoltz795@gmail.com](mailto:tania.stoltz795@gmail.com) e [pathy\\_prof@hotmail.com](mailto:pathy_prof@hotmail.com), ou na Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós Graduação em Educação, Campus Teixeira Soares, entrada pela Rockefeller nº 57 – Rebouças – 2º andar, sala 242, Rebouças – Curitiba, de segunda a sexta-feira das 8:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00 ou pelos telefones 3535-6255 ou 3360-5000 (ramal 6255) para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A participação do adolescente neste estudo é voluntária, portanto, é possível desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. O atendimento do adolescente está garantido e não será interrompido em caso de desistência de continuar participando.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como orientadores da pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que **a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

j) O material obtido – questionários, imagens e vídeos – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído ao término do estudo, dentro de 5 (anos).

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa como material de expediente, não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica]

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]

Orientador [rubrica]

p) Se você tiver dúvidas sobre os direitos do adolescente como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, \_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo para o qual autorizo a participação do adolescente sob minha responsabilidade. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que somos livres para interromper a participação a qualquer momento sem justificar nossa decisão e sem qualquer prejuízo para mim e para o adolescente, sem que esta decisão afete o seu atendimento.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
[Assinatura do Pai ou Responsável Legal]

\_\_\_\_\_  
[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

## **ANEXO E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE 12 ANOS E MENORES DE 18 ANOS**

Título do Projeto: Identificação, avaliação e atendimento das altas habilidades ou superdotação: análise crítica – CAEE 28622719.7.0000.0102 - Número do Parecer: 4.196.761.

Pesquisador Responsável: Tania Stoltz

Local da Pesquisa: Colégio Estadual Deputado Arnaldo Faivro Busato.

Endereço: rua Quinze de Outubro, 525 – Centro – Pinhais

### **O que significa assentimento?**

Assentimento é um termo que nós, pesquisadores, utilizamos quando convidamos uma pessoa da sua idade, adolescente, para participar de um estudo. Depois de compreender do que se trata o estudo e se concordar em participar dele você pode assinar este documento.

Nós te asseguramos que você terá todos os seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entende. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe de estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

### **Informação ao participante**

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de compreender como ocorre o processo de identificação, avaliação e atendimento ao estudante superdotado.

Por que estamos propondo este estudo? Por que assim, teremos mais informações sobre como ocorre o processo de identificação, avaliação e atendimento ao estudante superdotado e poderemos auxiliar no atendimento de outros estudantes.

Participante da Pesquisa [rubrica]  
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE/TALE [rubrica]  
Orientador [rubrica]

Os benefícios esperados com essa pesquisa são que os participantes, incluindo você, terão mais informações a respeito do processo de identificação avaliação e atendimento ao estudante superdotado. A sociedade se beneficiará com os resultados da pesquisa pois estes nos ajudarão a progredir no conhecimento sobre as práticas de ensino e atendimento oferecidos atualmente aos estudantes superdotados, além de podem utilizar os resultados de nossa pesquisa como fonte de apoio para novos estudos.

O estudo será desenvolvido será realizado através de uma entrevista aberta e de observações dentro de sua sala de aula e no atendimento de enriquecimento curricular.

### **Que devo fazer se eu concordar voluntariamente em participar da pesquisa?**

Você participará de uma entrevista online que será gravada, seja por filmagens, fotografias e registro de áudios, com duração máxima de 1 hora, ressaltando que sua identidade será mantida com o uso de tarjas no rosto. O material obtido será analisado para identificarmos como você entende a superdotação e o que percebe que tem acontecido depois que você foi identificado como superdotado. A entrevista será em dia e horário de sua preferência. Esse procedimento levará aproximadamente 1 hora. A sua participação é voluntária. Caso você opte por não participar não terá nenhum prejuízo no seu atendimento.

### **Contato para dúvidas**

Os pesquisadores Tania Stoltz e Patrícia Gonçalves, responsáveis por este estudo, poderão ser localizados nos e-mails [tania.stoltz795@googlemail.com](mailto:tania.stoltz795@googlemail.com) e [pathy\\_prof@hotmail.com](mailto:pathy_prof@hotmail.com), ou na Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós Graduação em Educação, Campus Teixeira Soares, entrada pela Rockefeller nº 57 – Rebouças – 2º andar, sala 242, Rebouças – Curitiba, de segunda a sexta-feira das 8:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00 ou pelos telefones 3535-6255 ou 3360-5000 (ramal 6255) para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Participante da Pesquisa [rubrica]  
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE/TALE [rubrica]  
Orientador [rubrica]

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

### **DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE**

Eu li e discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

[Assinatura do Adolescente]

---

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TALE]

## ANEXO F - QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO - PROFESSOR (QIAHSD - Pr)																			
NOME DO/DA ALUNO/A						DATA		/ / 201											
DISCIPLINA				FORMAÇÃO															
NOME						IDADE													
ENDEREÇO																			
BAIRRO				CIDADE															
TELEFONE(S)						E-MAIL													
ESCOLA						ANO		TURMA											
1. Há quanto conhece o/a aluno/a?		Até 2 meses		<input type="checkbox"/> 2-4 m.		<input type="checkbox"/> 4-6 m.		<input type="checkbox"/> 6 m - 1 ano		<input type="checkbox"/> 1-2 a.		<input type="checkbox"/> Mais 2 a.							
2. Você considera que este/a aluno/a tem habilidades especiais e se destaca dos demais?								<input type="checkbox"/> Sim		<input type="checkbox"/> Não									
3. As notas ou conceitos deste/a aluno/a na sua disciplina são:								altas		<input type="checkbox"/>		médias		<input type="checkbox"/>		baixas		<input type="checkbox"/>	
4. As notas ou conceitos deste/a aluno/a na escola:								altas		<input type="checkbox"/>		médias		<input type="checkbox"/>		baixas		<input type="checkbox"/>	
CARACTERÍSTICAS GERAIS																			
5. Esse/a aluno/a é distraído/a e parece que está no "mundo da lua" durante as aulas?								Sim		<input type="checkbox"/>		Não		<input type="checkbox"/>					
6. É um/a aluno/a atento/a e interessado/a e um dos melhores alunos da turma?								Sim		<input type="checkbox"/>		Não		<input type="checkbox"/>					
7. Sobre que assuntos seu/sua filho/a mais gosta de conversar ou estudar ou que atividades mais gosta de fazer?																			
1.				3.															
2.				4.															
8. Faz perguntas provocativas? (perguntas difíceis, que exploram outras dimensões não percebidas, que expressam crítica, inquietude intelectual)								Sim		<input type="checkbox"/>		Não		<input type="checkbox"/>					
9. Em quais áreas esse/a aluno/a é um/uma dos/das melhores da sua turma? (indique os 4 primeiros, por ordem)								1º				Marque a alternativa mais adequada <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Frequentemente <input type="checkbox"/> Sempre							
1. Matemática		8. Esportes		15. Memória		20. Línguas estrangeiras		2º											
2. Português		9. Astronomia		16. Abstração		21. Escultura		3º											
3. História		10. Liderança		17. Música		22. Política		4º											
4. Química		11. Comunicação		18. Dança		23. Mitologia													
5. Física		12. Criatividade		17. Cinema		24. Arqueologia													
6. Geografia		13. Planejamento		18. Fotografia		25. Outra. Qual?													
7. Biologia		14. Observação		19. Pintura															
10. É diferente aos seus colegas na maneira de pensar, sentir ou agir?																			
11. Prefere trabalhar/estudar/treinar/ praticar sozinho/a?																			
12. Prefere ler livros mais difíceis, ou enciclopédias, biografias ou atlas?																			
13. É independente e faz as coisas sozinho/a?																			
14. Tem senso de humor e às vezes encontra humor em situações que não são humorísticas para os demais?																			
15. Preocupa-se com temas que normalmente interessam aos adultos, como violência, corrupção, fome, injustiça?																			
16. É perfeccionista?																			
17. É mais observador/a que seus colegas, percebendo coisas que os demais não percebem?																			
18. Tem grande curiosidade sobre assuntos incomuns (diferentes dos que interessam a seus colegas)?																			
LIDERANÇA																			
19. É autossuficiente?																			
20. É escolhido/a pelos seus colegas e amigos para funções de líder (líder de turma, coordenador/a)?																			
21. É cooperativo/a com os demais?																			
22. Tende a organizar o grupo?																			
23. Sabe se expressar bem e convence os outros com os seus argumentos?																			

<b>HABILIDADE ACIMA DA MÉDIA</b>	
24. Sua memória é muito destacada, especialmente em assuntos do seu interesse?	☐☐☐☐☐☐
25. Tem muitas informações sobre os temas que são de seu interesse?	☐☐☐☐☐☐
26. Tem um vocabulário muito extenso e rico, para sua idade (considerando a variedade de palavras, a precisão vocabular, a complexidade das palavras utilizadas e a construção dos argumentos)?	☐☐☐☐☐☐
27. Tenta entender coisas complicadas examinando-as parte por parte?	☐☐☐☐☐☐
28. Aprende rapidamente coisas que lhe interessam e usa o que aprendeu em outras áreas?	☐☐☐☐☐☐
29. Percebe facilmente as relações entre as partes e o todo?	☐☐☐☐☐☐
30. Normalmente aprende mais de uma história, um filme, etc. do que as outras crianças de sua idade?	☐☐☐☐☐☐
31. Tenta descobrir o "como" e o "porquê" das coisas fazendo perguntas inteligentes?	☐☐☐☐☐☐
32. Suas notas ou conceitos na escola são melhores que as dos demais colegas da sua turma?	☐☐☐☐☐☐
33. Aprende mais rápido que seus colegas?	☐☐☐☐☐☐
34. Adapta-se facilmente a situações novas ou as modifica?	☐☐☐☐☐☐
35. Tem um pensamento abstrato muito desenvolvido?	☐☐☐☐☐☐
<b>CRIATIVIDADE</b>	
36. As ideias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais?	☐☐☐☐☐☐
37. É muito curioso/a?	☐☐☐☐☐☐
38. Tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes?	☐☐☐☐☐☐
39. Gosta de arriscar-se?	☐☐☐☐☐☐
40. Gosta de enfrentar desafios?	☐☐☐☐☐☐
41. É muito imaginativo/a e inventivo/a?	☐☐☐☐☐☐
42. É sensível às coisas bonitas?	☐☐☐☐☐☐
43. É inconformista e não se importa em ser diferente?	☐☐☐☐☐☐
44. Sabe compreender ideias diferentes das suas?	☐☐☐☐☐☐
45. Fica chateado/a quando tem que repetir um exercício de algo que já sabe?	☐☐☐☐☐☐
46. Descobre novos e diferentes caminhos para solucionar problemas?	☐☐☐☐☐☐
47. É questionador/a quando algum adulto fala algo com o qual não concorda?	☐☐☐☐☐☐
48. Presta atenção, mesmo que o assunto não lhe interesse?	☐☐☐☐☐☐
49. Seus cadernos são completos e organizados?	☐☐☐☐☐☐
50. Gosta de cumprir regras?	☐☐☐☐☐☐
<b>COM PROMETIMENTO COM A TAREFA</b>	
51. Dedicar muito mais tempo e energia a algum tema ou atividade que gosta ou que lhe interessa?	☐☐☐☐☐☐
52. É muito exigente e crítico/a consigo mesmo/a, e nunca fica satisfeito/a com o que faz?	☐☐☐☐☐☐
53. Insiste em buscar soluções para os problemas?	☐☐☐☐☐☐
54. Tem sua própria organização?	☐☐☐☐☐☐
55. É muito seguro/a e, às vezes, teimoso/a, em suas convicções?	☐☐☐☐☐☐
56. Precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa?	☐☐☐☐☐☐
57. Deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa?	☐☐☐☐☐☐
58. Sabe identificar as áreas de dificuldade que podem surgir em uma atividade?	☐☐☐☐☐☐
59. Sabe estabelecer prioridades com facilidade?	☐☐☐☐☐☐
60. Consegue prever as etapas e os detalhes para realizar uma atividade?	☐☐☐☐☐☐
61. É persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir as tarefas?	☐☐☐☐☐☐
62. É interessado/a e eficiente na organização de tarefas?	☐☐☐☐☐☐
63. Sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações?	☐☐☐☐☐☐

© Dra. Susana Graciela Pérez Barrera Pérez (2011)

FONTE: Pérez e Freitas (2016).

## ANEXO G - LISTA DE VERIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (LIVIAHSD)

LISTA DE VERIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (LIVIAHSD)			
DATA	/ /201	ESCOLA	
DISCIPLINA		ANO	TURMA
NOME DO PROFESSOR			
TELEFONE		E-MAIL	
<b>Pense em cada um dos seus alunos antes de responder. Indique, para cada questão, APENAS os nomes dos/das DOIS/DUAS alunos/as que mais se destacam em cada uma. O nome de um/a aluno/a pode ser indicado em várias questões. Não é necessário indicar o nome de todos os alunos de sua turma.</b>			
1. Têm interesse em assuntos muito diferentes aos dos seus colegas.		17. Ficam chateados/as quando têm que repetir um exercício de algo que já sabem.	
2. São mais independentes e fazem as coisas sozinhos/as.		18. Descobrem novos e diferentes caminhos para solucionar problemas.	
3. Têm mais senso de humor.		19. São muito exigentes e críticos/as consigo mesmos/as e nunca ficam satisfeitos/as com o que fazem.	
4. São mais perfeccionistas.		20. Não precisam de muito estímulo para terminar um trabalho que lhes interessa.	
5. São mais observadores que seus colegas.		21. São persistentes nas atividades que lhes interessam e buscam concluir as tarefas.	
6. Se expressam melhor e convencem os outros com seus argumentos.		22. Sempre preferem atividades desafiadoras.	
7. Mais se destacam pela sua memória.		23. Os mais isolados da turma.	
8. Têm muitas informações sobre temas de seu interesse.		24. Os mais desmotivados e/ou entediados.	
9. Conhecem mais palavras difíceis e complexas que seus colegas.		25. Mais se destacam em uma das seguintes áreas ou disciplina:	
10. Tentam descobrir o "como" e o "porquê" das coisas fazendo perguntas inteligentes.		Linguística (português, língua estrangeira, literatura)	
11. Aprendem mais rápido que seus colegas.		Naturalista (ciências, biologia, física, química)	
12. Têm pensamento abstrato mais desenvolvido.		Lógico-matemática (Matemática)	
13. As ideias que propõem são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais.		História	
14. São muito curiosos/as.		Geografia	
15. Têm muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes.		Filosofia	
16. São muito imaginativos/as e inventivos/as.		Outra área ou disciplina. Qual? _____	

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. B. P. *Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado*. Marília: ABPEE, 2012. p. 41.

FONTE: Pérez e Freitas (2016).