



**PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE**

**IFCE - CAMPUS MARANGUAPE
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

FANCISCA JANAINA DANTAS GALVÃO OZÓRIO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ELABORAÇÃO DE UMA
CARTILHA EDUCACIONAL PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO DAS ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

MARANGUAPE-CE

2021

FANCISCA JANAINA DANTAS GALVÃO OZÓRIO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ELABORAÇÃO DE UMA
CARTILHA EDUCACIONAL PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO DAS ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB/IFCE - Campus Maranguape), como requisito para obtenção do título de mestra.

Área de concentração: Linha 1 - Ensino e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. Igor de Moraes Paim.

MARANGUAPE-CE

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- O99f Ozório, Francisca Janaina Dantas Galvão Ozório.
 Formação Continuada de Professores: Elaboração de uma Cartilha Educacional para Educação no Campo das Altas Habilidades/Superdotação / Francisca Janaina Dantas Galvão Ozório Ozório. - 2021.
 210 f.
- Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, Campus Maranguape, 2021.
 Orientação: Prof. Dr. Igor de Moraes Paim.
1. Formação Continuada de Professores. 2. Altas Habilidades/Superdotação. 3. Cartilha Educacional. I. Título.
-

FANCISCA JANAINA DANTAS GALVÃO OZÓRIO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ELABORAÇÃO DE UMA
CARTILHA EDUCACIONAL PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO DAS ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB/IFCE - Campus Maranguape), como requisito para obtenção do título de mestra.

Área de concentração: Linha 1 - Ensino e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. Igor de Moraes Paim.

Aprovada em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Igor de Moraes Paim (Orientador)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - Campus Maranguape

Profa. Dra. Sinara Mota Neves de Almeida

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) - Campus Auroras

Profa. Dra. Robéria Vieira Barreto Gomes

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Andrea Moura da Costa Souza

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - Campus Paracuru

AGRADECIMENTOS

“Nenhum dever é mais importante que a gratidão”

(CÍCERO)

A Deus, pelo amor, pelas infinitas bênçãos e por responder, em seu tempo, aos meus inúmeros questionamentos, pois seus planos sempre são maiores e melhores que os meus.

Aos meus pais, Walfredo e Francisca, alicerce fundamental, que sempre acreditaram na força da educação para transformar vidas e a sociedade, e não mediram esforços para isso.

À minha família, constituída de meu amado esposo Plínio, meu filho Renan e minha filha Anna, sempre zelosos, incentivadores e companheiros, por acreditarem em meus sonhos e pelo apoio em minha incansável jornada de estudos.

Aos meus amados irmãos, pela cumplicidade, apoio e incentivo.

Aos amigos, que desde o início acreditaram em mim e incentivaram minha caminhada. Grata pelos cafés, pelas caronas, pelas risadas, pelo apoio e pelo ombro amigo.

Ao meu amigo Petrônio, companheiro de jornada de estudos.

Ao meu amigo João Carlos, pela sensibilidade, pela disponibilidade e por sua inteligência superior.

Ao meu orientador, Dr. Igor Paim, que pacientemente me acolheu e orientou na elaboração deste trabalho. Gratidão!

Aos meus queridos professores do PPGEF UNILAB/IFCE, pelo acolhimento e pelo ensino com humildade e ternura. Em especial, gostaria de agradecer aos professores Elcimar Martins, Rebeca Meijer e Fabiano Barbosa, os primeiros a acreditarem em meu potencial.

Às professoras Dra. Sinara Mota e Dra. Robéria Gomes, que, de forma empática e satisfatória, aceitaram participar como membros da minha banca.

À professora Andréa, pela sensibilidade, pelo apoio e pela disponibilidade.

Aos colegas de turma, pelo espaço de aprendizagem e acolhida, pois os diálogos e partilhas são sempre enriquecedores.

A todos os atores envolvidos no processo educativo: professores, alunos e famílias.

“O desperdício – dos que se vão sem amadurecer e dos que nunca encontram condições de crescer – soa como sentença catastrófica: por que temos produzido, como sociedade, o disparate que vemos? Por outro lado, o desabrochar das possibilidades e capacidades latentes revitaliza a esperança de que podemos ser mais zelosos no agenciamento de oportunidades dos talentos e de relações humanas mais humanizadas e humanizantes.”

(CHAGAS-FERREIRA, 2014, p. 303).

RESUMO

Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) possuem características peculiares, que exigem dos educadores um olhar diferenciado e atento para realizar a sua identificação, assim como o devido acompanhamento pedagógico, tendo como referências suas necessidades, características, habilidades, preferências e estilos de aprendizagem. Considerando-se que nas escolas podem existir esses alunos, compreende-se que os professores necessitam de formações que possibilitem a identificação, a atuação e a orientação às famílias. Ademais, percebe-se a precariedade existente na formação docente no campo da Educação Inclusiva, sobretudo em AH/SD. Dessa forma, concebeu-se a implementação de uma Cartilha Educacional com orientações para a formação continuada de professores no que concerne ao trabalho com alunos com AH/SD, aplicável ao público docente. Nesse contexto, esta pesquisa objetiva analisar o estado da arte da formação continuada de professores na seara da educação de AH/SD, com especial interesse na estrutura, conteúdo, formato e metodologias formativas existentes em materiais educacionais na modalidade de *e-books* e cartilhas educacionais que versem sobre o assunto. Tais materiais se encontram em artigos e demais trabalhos científicos, principalmente repositórios de pesquisa como SciELO e BDTD, publicados entre o intervalo de tempo de 2015 a 2019. Os objetivos específicos desta pesquisa são: i) mapear os assuntos/conteúdos relacionados à formação continuada de professores para o trabalho com alunos com AH/SD; ii) estabelecer um diagnóstico sobre o panorama atual relacionado à formação continuada de professores para o trabalho com alunos com AH/SD; iii) elaborar uma Cartilha Educacional em Altas Habilidades/Superdotação (CEAH/SD), cuja estrutura (seções e tópicos) apresentará: conteúdo (textos, mapas de conceitos), linguagem e apresentação visual (layout e ilustrações), com orientações para formação continuada de professores para o trabalho com alunos com AH/SD. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, do tipo bibliográfica, empenhando-se na busca de soluções de problemas na seara formativa de professores no campo das AH/SD. Como resultado, almeja-se oportunizar a formação continuada aos professores por meio da referida Cartilha Educacional, bem como contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e do acompanhamento pedagógico de alunos com AH/SD, através do aperfeiçoamento da qualidade formativa de professores no campo.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Altas Habilidades/Superdotação. Cartilha Educacional.

ABSTRACT

Highly skilled/gifted (HS/G) students present peculiar characteristics, which require educators to have a differentiated and attentive look so these students may be identified, as well as offered proper pedagogical assistance, based on their needs, characteristics, skills, preferences and learning styles. Given their potential existence in schools, it is understood that teachers need training that enables them to identify HS/G students, work with them and offer family guidance. In addition, the current precariousness in teacher training in the field of inclusive education comes to mind, especially in high skills/giftedness. Thus, the implementation of an Education Primer containing guidelines for lifelong teacher training was conceived, so teachers may work with HS/G students. Therefore, the present research aims to analyze state-of-the-art lifelong teacher training in the HS/G education, with special attention to the structure, content, format and training methodologies existing in educational materials published as e-books and primers. These materials are presented in papers and other scientific works, especially those in research repositories such as SciELO and BDTD, published between 2015 and 2019. The specific objectives of this research are: i) to map the lifelong teacher training topics and contents related to HS/G students; ii) to draw a diagnosis of the current situation of lifelong teacher training for SH/G education; iii) to compose an Education Primer on high skills/giftedness whose structure (sections and topics) will present: content (texts, maps and concepts), language and visual display (layout and illustrations), with guidelines for lifelong teacher training in SH/G education. This is a qualitative, exploratory, descriptive and bibliographic research, committed to searching for solutions to problems in the training of teachers in the field of high skills/giftedness. As a result, it intends to provide lifelong training to teachers by means of an education primer, as well as contribute to the improvement of the quality of teaching and pedagogical assistance to HS/G students, by means of an improved teacher training in the field.

Keywords: Lifelong teacher training. High Skills/Giftedness. Education Primer.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 -	Marcador de navegação “Curiosidades”	107
Figura 02 -	Marcador de navegação “Mapas Conceituais”	107
Figura 03 -	Marcador de navegação “Reflexões”	108
Figura 04 -	Marcador de navegação “Dicas de Leituras”	109
Figura 05 -	Marcador de navegação “Dicas de Vídeos”	109
Figura 06 -	Marcador de navegação “Sugestões Metodológicas”	110
Figura 07 -	Marcador de navegação “Sugestões Tecnológicas”	111
Figura 08 -	Marcador de navegação “Notas Técnicas”	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 -	Pesquisa de Dissertações e Teses na BTDT considerando o período de 2015 a 2019	25
Quadro 02 -	Pesquisa de Artigos na Scielo considerando o período de 2015 a 2019	25
Quadro 03 -	Principais documentos normativos e legislação vigente sobre altas habilidades/superdotação	35
Quadro 04 -	Comportamentos dos alunos com AH/SD	48
Quadro 05 -	Atributos criativos que caracterizam uma pessoa superdotada	56
Quadro 06 -	Características de desenvolvimento e comportamento das pessoas com AH/SD	59
Quadro 07 -	Diversas características que diferem uma pessoa com AH/SD de uma pessoa com AH/SD e SA	64
Quadro 08 -	Mitos e crenças sobre alunos com AH/SD	66
Quadro 09 -	Mitos e crenças sobre alunos com AH/SD	67
Quadro 10 -	As dimensões dos dois modelos de teoria da aprendizagem	81
Quadro 11 -	Características na abordagem de aprendizagem do EE Tipo III	82
Quadro 12 -	Possíveis tipos de aceleração	86
Quadro 13 -	Justificativas para a não utilização da aceleração	87
Quadro 14 -	Perfis de professores para atuação junto ao público da educação especial	91
Quadro 15 -	Atitudes dos professores a serem adotadas no atendimento aos alunos com AH/SD	95

LISTA DE SIGLAS

ABSD	Associação Brasileira de Superdotação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas habilidades/superdotação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAH/SD	Cartilha Educacional sobre Altas Habilidades/Superdotação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEDET	Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento
CNE	Conselho Nacional de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNSS	Conselho Nacional de Serviço Social
CONBRASD	Conselho Brasileiro de Superdotação
COVID-19	Coronavirus Disease (Doença do Coronavírus)
CREAECE	Centro de Referência em Educação e Atendimento Educacional Especializado
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EAD	Ensino a Distância
EE	Enriquecimento Escolar
FENAPES	Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NARCH	National Association for Retarded Citizens
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAEE	Plano do Atendimento Educacional Especializado
PAHs	Pessoas com Altas Habilidades
PE	Produto Educacional
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PIBID	Programa Institucional de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
QI	Quociente de Inteligência
SA	Síndrome de Asperger
SEESP/MEC	Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação
SEM	Schoolwide e Enrichment Model
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TA	Transtorno de Atenção
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

UAB

Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 METODOLOGIA	22
2.1 Abordagem e método	22
2.2 Tipo de pesquisa	24
2.3 Procedimentos de análises	24
3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	27
3.1 Educação Especial: panorama histórico e caracterização	27
3.2 Altas Habilidades/Superdotação: histórico no mundo e Brasil	30
3.3 Legislação relacionada às Altas Habilidades/Superdotação	34
4 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	42
4.1 Revisitando o conceito de inteligência	42
4.2 A identificação e principais características das altas habilidades/superdotação	45
4.3 Diferentes nomenclaturas para altas habilidades/superdotação	51
4.4 Tipos de altas habilidades/superdotação	53
4.5 Características socioemocionais dos AH/SD	56
4.6 A dupla excepcionalidade	60
4.6.1 <i>A dupla excepcionalidade: diferenças e semelhanças entre altas habilidades/superdotação e Síndrome de Asperger</i>	63
4.7 Mitos e crenças que orbitam o imaginário popular quanto às altas habilidades/superdotação	65
5 EDUCAÇÃO DOS ALTOS HABILIDOSOS	70
5.1 O atendimento educacional especializado dos altos habilidosos/superdotados	70
5.2 Procedimentos e intervenções pedagógicas para educação de AH/SD	76
5.2.1 <i>O enriquecimento escolar: conceituação e tipologia</i>	77
5.2.2 <i>Os Grupos de Interesses/Talentos</i>	83
5.2.3 <i>O Processo de Aceleração</i>	85
6 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E LEGAIS	88

6.1 A Formação continuada de professores para atenção aos alunos com AH/SD	88
7 O PRODUTO EDUCACIONAL	98
7.1 Detalhamento do produto	98
7.2 Elaboração da cartilha educacional	99
7.2.1 Qualidade do conteúdo	100
7.2.1.1 Amplitude ou abrangência	100
7.2.1.2 Exatidão técnica	101
7.2.2 Linguagem	101
7.2.2.1 Inclusiva, clara e objetiva	101
7.2.2.2 Uso adequado dos termos técnicos com o público-alvo	102
7.2.3 Apresentação visual	102
7.2.3.1 Layout	102
7.2.3.2 Ilustrações	102
7.2.4 Criatividade	103
7.3 Aplicação ao usuário	105
7.4 Análise e discussão dos resultados	105
7.4.1 Análise e discussão da estrutura geral da CEAH/SD	105
7.4.2 Análise e discussão sobre as seções instrucionais	112
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICES	140

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o país tem vivenciado momentos de inserção de uma política de inclusão escolar para alunos da Educação Especial nas salas de aula regulares, por meio de ações como o programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas públicas brasileiras e instituições especializadas, a formação de professores em Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltada para o atendimento desses alunos nas escolas, no contraturno à sua escolarização, bem como a transformação das práticas pedagógicas e da gestão escolar nas redes de ensino, impactando também diretamente a atuação do professor de sala de aula regular.

Sendo assim, observamos que, apesar de assegurado por meio de mecanismos legais, o direito dos alunos público-alvo da Educação Especial (alunos com deficiência, TEA/Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades/superdotação) de frequentar as escolas regulares tem avançado lentamente, especialmente no que diz respeito às formações continuadas docentes que fomentem práticas pedagógicas inclusivas. Logo, faz-se urgente uma formação continuada, tanto do professor de sala de aula regular quanto de AEE, que possibilite reflexões sobre a ação teórico-prática desses profissionais e que seja pautada na construção de um profissional pesquisador crítico de sua prática (PIMENTA, 2012).

Revisitando a memória e objetivando discorrer sobre nossos percursos na área educacional, recordamos que tudo se iniciou em uma determinada escola particular do município de Fortaleza, na qual trabalhamos no segmento da educação infantil. Contudo, com pouco de tempo de atuação, fomos informados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza sobre a seleção pública para professor substituto, em que fomos aprovados. Permanecemos nessa função, atuando nos segmentos de educação infantil e ensino fundamental I, durante o período de três anos, pois, posteriormente, fomos aprovados em um concurso público para professor efetivo na mesma secretaria.

Paralelamente a esses fatos, atuando com alunos da educação especial dentro da sala de aula regular na rede pública, sentimos a necessidade de aprofundar os conhecimentos a respeito desse grupo. Decidimos, então, fazer uma especialização na área de Educação Inclusiva, na Faculdade Sete de Setembro (FA7), para compreendermos a legislação inclusiva vigente, e, dentro dessa, o atendimento a alunos com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação, assim como a formação de profissionais da escola nessa perspectiva.

Posteriormente, após alguns anos trabalhando como professora de sala de aula regular, participamos de uma seleção da SME para professor de AEE, na qual fomos aprovados, permanecendo no cargo até os dias atuais.

Ademais, acreditando na diferença que a educação pode fazer em nossas vidas, buscamos, simultaneamente, ao longo do percurso profissional, realizar cursos de formação continuada na área de Educação Especial, sendo esses fundamentais para nossa prática docente. Dentre os diversos cursos, destacamos: os cursos de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e de TEA no Centro de Referência em Educação e Atendimento Educacional Especializado do Ceará (CREAECE); Atendimento Educacional em Ambiente Hospitalar e Domiciliar, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Formação Continuada para Professores da Educação Especial/AEE (SME); Especialização em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), este ainda em andamento. Além disso, foram produzidas diversas publicações e houve participação em seminários e congressos nos estados do Ceará e Paraíba.

Ulteriormente, fomos aprovados no Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em associação com o Instituto Federal do Ceará (IFCE/Campus Maranguape). Durante as aulas do mestrado, finalizado em meio à pandemia decorrente da propagação de um vírus¹ que causa a doença COVID-19, buscamos participar, com a colaboração do professor orientador do mestrado e de colaboradores parceiros de pesquisas acadêmicas, da produção de alguns artigos publicados em livros e revistas que abordavam, dentre outros assuntos, a realidade pandêmica vivenciada especificamente pela área educacional. Consideramos significativo elencar tais produções como forma de divulgação e fonte de pesquisa (APÊNDICE A).

Destarte, outro fator de igual relevância é o fato de, nos últimos quatro anos, termos trabalhado na SRM com os alunos público-alvo da educação especial, como afirmado anteriormente, e constatado que os alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD)²

¹ Um vírus denominado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) de SARS-COV-2 e que faz parte da família do coronavírus, causando a doença COVID-19 (TUÑAS et al., 2020).

² “Na segunda reunião que desencadeou a fundação do ConBraSD - Conselho Brasileiro para Superdotação, realizada em Lavras (MG), em 2002, chegou-se à decisão consensual de utilizar o termo Altas Habilidades/Superdotação para nomear o comportamento de superdotação que Renzulli adotou na sua Teoria dos Três Anéis, a partir de 1986, uma concepção mais ou menos homogênea entre seus membros. Os documentos legais educacionais mais recentes do Brasil (2001 em diante), tanto nacionais, quanto estaduais e municipais também têm adotado esta expressão sempre que se referem a este conceito, embora no corpus legal ainda vigente

existem, mas, talvez devido à falta de formações continuadas acerca da temática, os professores, sejam de AEE ou de sala de aula regular, possuem pouco conhecimento a respeito das características, interesses e motivações desses alunos e, desse modo, apresentam dificuldade em identificá-los, e, conseqüentemente, em atender às suas necessidades educacionais.

Os alunos com AH/SD, conforme a PNEEPEI/2008 (BRASIL, 2008) e a Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009), são aqueles que:

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, de liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008), III - Alunos com altas habilidades ou superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p. 2).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), no Brasil existem mais de 2,5 milhões (3,5-5%) de alunos com AH/SD matriculados nas escolas de ensino fundamental e médio (BRASIL, 2001a). Contudo, a não identificação desses alunos nas escolas dificulta a organização de ações voltadas para as suas particularidades.

Além disso, essa estimativa leva em consideração somente resultados de testes psicométricos, ignorando os alunos que talvez tenham superdotação em áreas específicas, como artísticas, de psicomotricidade e de liderança (ROMANOWSKI, 2013).

Dessa forma, considerando que nas escolas podem existir alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD), compreendemos que os professores de AEE e de sala de aula regular necessitam de formações que possibilitem a identificação desses discentes, a atuação e a orientação às famílias desses alunos.

Contudo, o reconhecimento desses alunos passa pelos níveis de conhecimento e de percepções dos professores sobre as formações que recebem para atuar com o público AH/SD. Para Pérez (2011, p. 514): “[...] os profissionais da Educação, talvez por falta de valorização profissional, ainda não confiam na sua capacidade de identificar alunos com AH/SD e, por isso, essas áreas da saúde ainda têm uma descabida ascendência e influência no âmbito educacional”. Além desse fator, destacamos, do mesmo modo, as poucas informações disponíveis, seja por meio de formação inicial ou continuada, seja pelas ínfimas pesquisas na literatura nacional.

se constatem definições concomitantes que não são antagônicas, mas encerram algumas diferenças que podem gerar confusões” (PÉREZ, 2008, p. 41).

No entanto, é importante salientar que o professor pode identificar o aluno com AH/SD na escola, não sendo necessário um laudo para que esse aluno seja atendido pelo AEE, conforme discorre a legislação educacional brasileira:

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014, p. 3).

Isso posto, inferimos que a comunidade educacional necessita se apropriar desse tipo de informação, pois, comumente, o propagado é que o AEE está condicionado à apresentação de um laudo médico por parte da família do aluno.

Nessa perspectiva, os alunos com AH/SD definidos como público-alvo da educação especial têm direito ao AEE, de acordo com as diretrizes do Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), objetivando com isso promover sua educação, assim como medidas de apoio individualizadas em ambientes que possibilitem seu pleno desenvolvimento acadêmico e social.

Referente à identificação de estudantes do AEE, podem ser utilizados dois tipos de avaliação, a saber: “[...] avaliação da aprendizagem, que informa o que os alunos já sabem e como eles se saíram na escola quando comparados com outros; e a avaliação para a aprendizagem, que leva em conta as características do aluno, conduzindo-os a oportunidades e incentivos (RENZULLI, 2020, p. 2).

Posto isso, o AEE para alunos com AH/SD deve ofertar atividades pedagógicas suplementares, ou seja, práticas pedagógicas de enriquecimento escolar ou de aprofundamento curricular, que ampliem a gama de conhecimento em que têm interesse. Sendo assim, o professor deve investigar os interesses do aluno e produzir com ele o Plano do AEE e o Plano de Ensino Individualizado, refletindo sempre se os objetivos alcançados podem ser ampliados, substituídos ou reformulados (CORRÊA; DELOU, 2016).

Sabemos da importância que têm, para os alunos com AH/SD, a identificação, o reconhecimento de suas necessidades e limites, bem como a organização de estratégias de atendimento e de recursos, pois, caso esses processos não ocorram satisfatoriamente, esses

alunos podem ter prejuízos em seus atendimentos, ocasionando neles um sentimento de exclusão e de desajuste social (MARQUES, 2017).

Todavia, para isso, faz-se necessário que os professores recebam formações continuadas que os qualifiquem para a utilização de instrumentos variados que consistam em uma visão completa desse público, haja vista que cada aluno é único e possui características distintas referentes às suas áreas de interesse.

Ressaltamos que tais formações serão fundamentais para transformar o modelo das escolas que, na atualidade, ainda permanecem no estímulo aos alunos que se encontram abaixo da média, homogeneizando quem está no padrão médio, mas desestimulando quem encontra-se acima da média, como os alunos com AH/SD. Corroborando, Fleith (2007) sinaliza sobre a importância de se buscar equidade na educação, haja vista que um ensino de qualidade para todos os alunos não significa uma educação igual.

Ademais, no tocante às pesquisas referentes às AH/SD, corroboramos com Pérez (2011) quando afirma que: “No Brasil, a produção científica ainda é bastante tímida, o que tem dado lugar a uma procura muito grande por publicações estrangeiras e a um número crescente de pessoas que, mesmo sem ter formação sólida na área, se atrevem a escrever sobre o assunto” (PÉREZ, 2011, p. 530). Embora encontremos trabalhos relevantes no Brasil de pesquisadores que se dedicam há anos à temática das AH/SD, uma boa parte das publicações é a nível internacional.

Diante dos fatos relatados, da invisibilidade desses alunos, da realidade do número de sujeitos identificados com AH/SD, bem como de suas características peculiares que exigem dos educadores um olhar diferenciado e atento para realizar a identificação, assim como o devido acompanhamento pedagógico, tendo como referências suas necessidades, características, habilidades, interesses, preferências, ritmos e estilos de aprendizagem (CHAGAS, 2008), é que se pensou em desenvolver uma investigação das publicações, pesquisas e estudos já consolidados sobre a referida temática, culminando com a elaboração e a implementação de uma Cartilha Educacional (impressa e no formato PDF) aplicável ao público docente.

Do mesmo modo, considerando também que para a conclusão do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente deverá ser apresentado um Produto Educacional (PE), pensamos em oferecer essa Cartilha Educacional preferencialmente para os professores da Rede Municipal de Fortaleza, mas estando disponível para educadores de todo o país. Ademais, uma cartilha educacional insere-se em uma das tipologias que foram reorganizadas de acordo com o Relatório do Grupo de Trabalho Produção Tecnológica da CAPES, ou seja, “[...] ii. Curso de

formação profissional: atividade de capacitação criada e organizada, inclui cursos, oficinas, entre outros” (BRASIL, 2019a, p. 19).

Portanto, diante do exposto, o estudo tem o seguinte problema de pesquisa: quais os conhecimentos científicos relacionados à formação continuada de professores para o trabalho com alunos com altas habilidades/superdotação e que estão presentes em artigos e demais trabalhos científicos, principalmente em repositórios de pesquisa como SciELO e BDTD, compreendidos entre o intervalo de tempo de 2015 a 2019?

Em vista disso, a presente pesquisa objetiva analisar o estado da arte da formação continuada de professores na seara da educação de AH/SD, com especial interesse na estrutura, conteúdo, formato e metodologias formativas existentes em materiais educacionais na modalidade de e-books e cartilhas educacionais que versem sobre o assunto, presentes em artigos e demais trabalhos científicos, principalmente repositórios de pesquisa como SciELO e BDTD, compreendidos entre o intervalo de tempo de 2015 a 2019.

Do objetivo geral, subdividem-se os objetivos específicos, que são:

- Mapear os assuntos/conteúdos relacionados à formação continuada de professores para o trabalho com alunos com AH/SD;
- Estabelecer um diagnóstico sobre o panorama atual relacionado à formação continuada de professores para o trabalho com alunos com AH/SD;
- Elaborar uma Cartilha Educacional em Altas Habilidades/Superdotação (CEAH/SD) cuja estrutura (seções e tópicos) apresentará conteúdo (textos, mapas de conceitos), linguagem e apresentação visual (layout e ilustrações), com orientações para formação continuada de professores para o trabalho com alunos com AH/SD;

Acerca da metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, do tipo bibliográfica, empenhando-se na busca de soluções de problemas na seara formativa de professores no campo das AH/SD. Como resultado, almeja-se oportunizar a formação continuada aos professores, por meio de uma cartilha educacional, bem como contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e do acompanhamento pedagógico de alunos AH/SD, através do aperfeiçoamento da qualidade formativa de professores no campo. A pesquisa será realizada em ambiente virtual (internet) e a produção da cartilha educacional está prevista para o período entre 11/2020 e 04/2021.

Para a pesquisa, o referencial teórico está fundamentado inicialmente nos textos de Antipoff e Campos (2010); Alencar (2007a, 2007b); Fleith e Alencar (2007); Delou (2007, 2014); Gardner (2000); Mazzotta (2005); Paim (2016); Pavão, Pavão e Negrini (2018); Pérez

(2004); Pérez e Freitas (2014); Pletsch (2009); Renzulli (2004, 2007, 2014a, 2014b, 2016, 2020); Sabatella (2008); Virgolim (2007); Virgolim e Konkiewitz (2014), assim como documentos legais que tratem da temática de pessoas com AH/SD.

Desse modo, com o intuito de uma melhor organização, o texto seguirá uma estrutura metodológica que ajudará a construir didaticamente o raciocínio sobre o tema. Assim, a seguir, apresentaremos as seis seções do trabalho, incluindo introdução e considerações finais.

Na seção I, abordamos a introdução, na qual descrevemos a pesquisa, percorrendo sobre de que forma se constituiu o objeto de investigação. Posteriormente, apresentamos a problemática, o objetivo geral, os objetivos específicos, bem como o PE, isto é, a Cartilha Educacional para as AH/SD (CEAH/SD).

Na seção II, abordamos a metodologia em duas frentes de trabalho. Na primeira, será apresentada a metodologia para a pesquisa teórica que fundamenta ou subsidia todo o processo de compreensão da seara das AH/SD. Tal frente metodológica se configura como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, do tipo bibliográfica, empenhando-se na busca por soluções de problemas na seara formativa de professores, no campo das AH/SD. Na segunda frente de trabalho, está a organização da pesquisa para descrever a elaboração do produto educacional, isto é, a Cartilha Educacional sobre Altas Habilidades/Superdotação (CEAH/SD). Para atender a tal fim, escolhemos a pesquisa metodológica que prospecta e avalia os procedimentos da ciência que são empregados para a consecução de um fim na produção científica (DEMO, 1994).

Na seção III, fazemos um breve histórico sobre o lugar ocupado na sociedade por pessoas com deficiência. Abordamos o percurso das pessoas com AH/SD, contextualizando-as historicamente a nível internacional e nacional, assim como as políticas públicas referentes a esse público. Apresentamos também as principais mudanças relacionados à legislação que trata das AH/S, iniciando na década de 1970, especificamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (Lei nº 5.692/71), até os dias atuais.

Na seção IV, tratamos da definição, discussão e compreensão de inteligência, das AH/SD, dos tipos de AH/SD, do desenvolvimento emocional das pessoas com AH/SD, da temática dupla excepcionalidade para esse público e finalizamos com os mitos e crenças populares referentes às pessoas com AH/SD.

Na seção V, trazemos o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atualmente representa um serviço no atendimento às necessidades específicas dos alunos que são público

da Educação Especial, dentre estes os alunos com AH/SD, configurando-se na escola como uma referência de suporte ao aluno, ao professor e à família.

Posteriormente, referente aos procedimentos e intervenções para educação dos altos habilitados/superdotados, discorreremos sobre qual o encaminhamento que melhor possibilitará o desenvolvimento das habilidades encontradas e uma formação global desses alunos. Portanto, tratamos de algumas formas de atendimento aos alunos com AH/SD, tais como: Enriquecimento Escolar (EE); Grupos de Interesses e Talentos; Processo de Aceleração.

Na seção VI, abordamos a Formação Continuada de Professores para atenção aos alunos com AH/SD, a qual requer investimento em política educacional que contemple uma formação docente de qualidade e que leve em conta a diversidade presente no contexto das escolas.

Na seção VII, detalhamos a elaboração do PE, ou seja, a CEAH/SD, com a aplicação ao usuário, bem como a análise e discussão dos resultados.

Por fim, nas considerações finais, são apresentadas as conclusões diagnósticas sobre o estado da arte do processo de formação docente na seara da educação de AH/SD, isto é, quais os desafios, limites, possibilidades ou oportunidades que precisam ser compreendidos, superados, implementados e aproveitados, respectivamente, para corroborar com a qualidade educacional no campo. No Apêndice, será apresentada a Cartilha Educacional, produto desta pesquisa.

2 METODOLOGIA

“Para um espírito científico, todo conhecimento é uma resposta a uma questão. Se não houver questão, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é dado. Tudo é construído” (JAPIASSÚ, 1999, p. 84).

Compreendemos a metodologia como o estudo do método para se pesquisar dado conhecimento. Conforme Demo (2003, p. 19), a metodologia “(...) é uma preocupação instrumental. Trata das formas de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos”.

Desse modo, no propósito de investigar o estado da arte do processo de formação docente no âmbito da educação de altos habilitados/superdotados, estruturou-se esta pesquisa exploratória e descritiva, na modalidade de estudo revisional a partir dos principais repositórios de pesquisa, como SciELO e BDTD, investigando publicações compreendidas entre o intervalo de tempo de 2015 a 2019.

Assim, nesta seção, apresentamos o percurso metodológico pretendido para a realização desta pesquisa, sendo caracterizados a abordagem e método, o tipo de pesquisa, bem como os procedimentos de análises.

2.1 Abordagem e método

A pesquisa científica é “[...] o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31). Portanto, é o método contínuo que tem o propósito de localizar e explicar os fatos que estão incluídos em uma determinada realidade.

No mesmo sentido, Fonseca (2002) afirma que a pesquisa viabiliza uma compreensão aproximada da realidade investigada. Ela é um processo inacabado, pois se desenvolve através de aproximações contínuas da realidade, embora permita contribuições para uma intervenção no real.

Nesse sentido, quanto à abordagem, utilizamos a pesquisa qualitativa, que Oliveira (2005, p. 41) conceitua como sendo “[...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

Do mesmo modo, Ludke e André (1986, p. 11) apresentam cinco características básicas das pesquisas qualitativas, extraídas do livro *A Pesquisa Qualitativa em Educação*, de Bogdan e Biklen:

- [...] 1- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- 2- Os dados coletados são predominantemente descritivos;
- 3- A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- 4- O “significado” que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
- 5- A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo”.

Dessa forma, as pesquisas qualitativas são mais apropriadas para as investigações de natureza interpretativa ou crítica. Ademais, “A pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (LOPES, 2019, p. 94).

Na mesma perspectiva, corroboramos com Barbosa (2020, p. 39), quando afirma que: “[...] uma pesquisa qualitativa possui caráter crítico e reflexivo, o que caracteriza uma investigação filosófico-científica ou lógico-racional”. Portanto, a partir da pesquisa qualitativa, sugerem-se juízos de valor ao conteúdo pesquisado e não somente sentido numérico.

Para se desenvolver uma pesquisa, é imprescindível escolher o método a utilizar, pois, conforme as propriedades da pesquisa, poderão ser selecionadas diferentes modalidades e procedimentos.

No que se refere ao método de pesquisa, optamos pelo exploratório e descritivo, no qual pesquisas exploratórias: “envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. [...] são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2008, p. 46). Desse modo, em determinados casos, essa é considerada a primeira etapa de uma investigação mais geral, a partir do momento em que o tema selecionado é bastante abrangente, requerendo, dentre outras medidas, revisão da literatura e discussão com especialistas.

No tocante às pesquisas descritivas, seu objetivo principal é: “[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 2008, p. 49). Outra particularidade da pesquisa descritiva reside no fato de utilizar técnicas padronizadas de coleta de dados.

Conforme Gil (2008), tanto as pesquisas descritivas quanto as pesquisas exploratórias são as mais utilizadas pelos pesquisadores interessados na atuação prática e, do mesmo modo, são também as mais requisitadas pelas instituições educacionais, empresas comerciais, etc.

2.2 Tipo de pesquisa

Para Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é realizada a partir de fontes bibliográficas, ou seja, “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p. 69). Apesar de quase todos os estudos possuírem trabalho dessa estrutura, existem aqueles produzidos exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Podemos citar algumas vantagens do trabalho com a pesquisa bibliográfica, tais como:

[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. [...] indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários (GIL, 2008, p. 69).

Todavia, quando se pesquisa em fontes secundárias, corre-se o risco de reproduzir dados que foram coletados de forma incorreta, por isso a importância de os pesquisadores se certificarem das circunstâncias em que esses dados foram alcançados.

Conforme Lakatos e Marconi (2010, p. 166):

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão.

Desse modo, optamos pela pesquisa bibliográfica com o intuito de obter informações a partir do contato direto do pesquisador com os documentos pesquisados, pois é uma oportunidade para a coleta de dados bibliográficos, viabilizando a valorização da pesquisa.

A identificação dos artigos, teses e dissertações ocorreu mediante busca online em repositórios de pesquisa como SciELO e BDTD, considerando publicações datadas entre o intervalo de tempo de 2015 a 2019. A seleção dos trabalhos científicos nas citadas bases de dados foi realizada por meio das seguintes palavras-chave: “AH/SD”, “Educação de AH/SD”, “Formação de professores”.

2.3 Procedimentos de análises

Inicialmente, realizamos pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando as palavras-chave “AH/SD”, “Educação de AH/SD” e “Formação de professores”. Desse refinamento, encontramos como resultado cinquenta

trabalhos, sendo que, compreendendo o período de 2015 a 2019, somente vinte e oito trabalhos (vinte e uma dissertações e sete teses) obedeceram a esse critério. Posteriormente, optamos pela leitura dos títulos, resumos, palavras-chave e conclusões desses trabalhos, objetivando diagnosticar aqueles relacionados à formação continuada de professores para a atuação com alunos com AH/SD. Desta feita, foram encontrados treze trabalhos, porém, dentre estes, apenas um apresenta como produto educacional um *e-book* (“Práticas de enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades/superdotação em classe comum”), que contém orientações para professores a respeito de tipos de enriquecimento para desenvolver alunos com AH/SD na classe comum, atendendo às necessidades desse público-alvo e, desse modo, beneficiando aos demais.

Quadro 01 - Pesquisa de Dissertações e Teses na BTDT considerando o período de 2015 a 2019

Autor; Ano	Tipo	Título
Aletéia Cristina Bergamin; 2018	Dissertação	Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação

Fonte: Própria autora (2021).

Todavia, nesse *e-book*, embora apresente uma significativa proposta fundamentada no “Modelo de Enriquecimento Escolar” de Joseph Renzulli para os alunos com AH/SD, dimensões relevantes como as principais características, aspectos socioemocionais, bem como tipos de AH/SD, não são abordadas no texto.

Do mesmo modo, foram realizadas pesquisas na *Scientific Electronic Library Online - Scielo*, uma biblioteca digital de livre acesso e modelo cooperativo de publicação digital de periódicos científicos brasileiros, utilizando as palavras-chave “AH/SD”, “Educação de AH/SD” e “Formação de professores”. Dessa apuração, encontramos como resultado seis artigos e, após a leitura destes, constatamos que quatro estavam relacionados à formação continuada de professores para a atuação com alunos com AH/SD.

Quadro 02 - Pesquisa de Artigos na Scielo considerando o período de 2015 a 2019

Autor; Ano	Tipo	Título
Solange Muglia Wechsler; Janete Tonete Suarez; 2016	Artigo científico	Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação
Bárbara Amaral Martins; Miguel Claudio Moriel	Artigo científico	Estudo Comparativo Luso-Brasileiro sobre a Formação Inicial de Professores

Chacon; Leandro da Silva Almeida; 2018		em Altas Habilidades/Superdotação com Enfoque nos Conteúdos Curriculares
Lurian Dionizio Mendonça; Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues; Vera Lucia Messias Fialho Capellini; 2020	Artigo científico	Alunos com altas habilidades/superdotação: como se veem e como são vistos por seus pais e professores
Bárbara Amaral Martins; Miguel Claudio Moriel Chacon; Leandro Da Silva Almeida; 2020	Artigo científico	Altas habilidades/superdotação na formação de professores brasileiros e portugueses: um estudo comparativo entre os casos da UNESP e da UMINHO

Fonte: Própria autora (2021).

Tais artigos discorreram sobre, dentre outras questões: as dúvidas dos professores no que diz respeito às especificidades dos alunos com AH/SD, pois estes sabem pouco sobre o tema e, especialmente, como identificá-los e o que oferecer na sala de aula regular; a necessidade de formação inicial docente adequada para o trabalho com esse público, pois, conforme os artigos, há indícios de que tal temática é abordada nos cursos de Pedagogia, mas talvez não de forma satisfatória; e a participação das famílias, sobre a qual constatou-se que estas identificavam que seus filhos eram diferentes, mas não tinham conhecimento suficiente para saber como ajudá-los.

Por isso, enfatiza-se a necessidade de elaborar um produto, nesse caso uma cartilha educacional, que possibilite ao professor reconhecer e oportunizar o desenvolvimento das potencialidades desses alunos.

Na próxima seção, apresentaremos a pesquisa teórica que fundamenta ou subsidia todo o processo de compreensão da seara das AH/SD.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

“Uma semente de carvalho não é um carvalho, mas pode vir a ser, traz em si o plano de desenvolvimento que irá transformá-la em carvalho (possibilidade) e só em carvalho (limite). [...] Seu desenvolvimento, assim como a forma final que irá assumir, dependerá das condições do solo, da temperatura, da água, enfim, do conjunto de condições do ambiente que o cerca. [...] Mas mesmo carvalhos que vivem lado a lado guardam diferenças entre si, apesar da aparente igualdade de condições ambientais. Assim também é com o homem. Algumas potencialidades pertencem à espécie e são essencialmente as mesmas para todos os organismos, e outras são individuais, fazem parte da constituição, do organismo particular, são específicas do indivíduo” (PRANDINI, 2004, p. 24-28).

3.1 Educação Especial: panorama histórico e caracterização

A importância de tecer um breve histórico sobre o lugar ocupado na sociedade por pessoas com deficiência, sobre como eram vistas e tratadas, bem como sobre a evolução desse tratamento até a mudança de uma visão puramente clínica para educacional, se dá não apenas para compreender e contextualizar a trajetória dos desafios humanos, civilizatórios e educacionais no campo, mas também para fazer transposições e vínculos necessários à educação de AH/SD.

No Brasil, consideramos como marco histórico da Educação Especial o ano de 1854, no qual foi fundada por D. Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, a primeira escola especial, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, e, em 1857, também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Surdos-Mudos. Cem anos após a sua fundação, a escola passaria a denominar-se: Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES.

Em seguida, com a constituição de 1891 e a instauração do federalismo, a responsabilidade pela educação no nível de ensino primário ao profissionalizante ficou a cargo dos estados e dos municípios, e o ensino secundário e o superior a cargo da união (MENDES, 2010).

No ano de 1900, durante o 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, Carlos Eiras apresentou sua monografia intitulada *A Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas*, que tratava sobre a necessidade pedagógica dos deficientes intelectuais (PEREIRA, 1993). Portanto, os médicos foram pioneiros nas pesquisas referentes às crianças

com prejuízos mais graves e “criaram instituições para crianças junto a sanatórios psiquiátricos” (MENDES, 2010, p. 95).

Em 1929, chega ao Brasil Helena Antipoff, psicóloga russa que havia estudado psicologia na Universidade de Sorbonne, França. No Brasil, em Minas Gerais, criou o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores. Inicialmente, seu trabalho foi uma proposta de organização da educação primária na rede comum de ensino fundamentada na composição de classes homogêneas. Mendes (2010, p. 96) discorre que:

[...] Helena Antipoff foi também responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais. Em 1932 criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que a partir de 1945, iria se expandir no país. Em 1939 ela criou uma escola para crianças excepcionais, na Fazenda do Rosário, que pretendia integrar a escola à comunidade rural adjacente, dando início ao Complexo Educacional da Fazenda do Rosário.

Do mesmo modo, Helena Antipoff foi ativista do movimento que culminou na instituição da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, em 1954, com o objetivo de implantar programas de reabilitação e educação especial, assim como motivou a formação de um grupo grande de profissionais que se dedicaram à área nos anos seguintes.

Com o avanço científico, as deficiências foram estudadas e esclarecidas na segunda metade do século XX, rompendo assim com a visão mística que as associava a um conflito entre o bem e o mal. No mesmo século, surgiram também as associações de pais de pessoas com deficiência nos Estados Unidos e Europa.

Um grande destaque na evolução da educação especial foi a médica italiana Maria Montessori (1870-1956) que, segundo Mazzotta (2005, p. 22), “aprimorou os processos de Itard e Seguin, desenvolvendo um programa de treinamento para crianças retardadas mentais nos internatos de Roma.” O método Montessori fundamentava-se na estimulação sensorio-perceptiva e na autoaprendizagem, ou seja, o indivíduo é simultaneamente sujeito e objeto de ensino. Montessori tinha o intuito de desenvolver na criança seu potencial criativo, associando-o à vontade de aprender, que, inclusive, julgava parte de todos os seres humanos. Esse método foi mundialmente propagado e, até hoje, é utilizado na educação de crianças sem qualquer deficiência na idade pré-escolar (MAZZOTTA, 2005).

O final do século XX, década de 1970, marca o surgimento do movimento da denominada “Filosofia da integração em educação especial”, que defende a inclusão de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino (MAGALHÃES, 2002).

Sendo assim, o atendimento aos deficientes se concretizou em medidas educacionais primeiramente na Europa. Em seguida, se expandiu para os Estados Unidos, Canadá e, posteriormente, para outros países, como o Brasil. Foi nos Estados Unidos e no Canadá que surgiram os primeiros programas com o objetivo de oferecer aos deficientes saúde, alimentação, moradia e educação.

Devido a fatores sociais diversos, várias mudanças aconteceram na educação especial a partir da década de 1960, como a Lei nº 4.024 de Diretrizes e Bases de 1961, na qual surge a expressão “educação de excepcionais” e a criação do órgão normativo e representativo de âmbito nacional, Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (FENAPES), produzindo seu primeiro congresso em 1963.

Para os historiadores, a década de 1970 é considerada a institucionalização da educação especial, em consequência do aumento do quantitativo do número de textos legislativos, das associações, dos estabelecimentos, do financiamento e da participação das instâncias públicas na questão. Nesse período, houve também a criação dos primeiros cursos de formação de professores na área de educação especial, ao nível do terceiro grau, e os primeiros programas de pós-graduação para a área (MENDES, 2010).

As décadas de oitenta e noventa são consideradas mais flexíveis, por levarem em conta o sujeito com deficiência, suas potencialidades e possibilidades. Contudo, apesar dos anos noventa representarem, para a educação especial, conquistas em termos de legislação e de entendimento sobre o significado das necessidades educacionais especiais e das políticas educacionais, ainda não foi possível retirar a educação especial brasileira da esfera das políticas assistencialistas (MICHELS, 2002).

Com a hegemonia da filosofia da “normalização e integração”³ a nível mundial, houve uma mudança filosófica orientada pela ideia de inserção escolar em escolas comuns, abandonando a ideia de que a segregação escolar seria mais apropriada para atender às necessidades educacionais diferenciadas desses alunos (MENDES, 2010). Nesse momento, quando a escola passa a ter função de ensinar a todos os alunos, é que a educação inclusiva toma força nas discussões.

No próximo tópico, conheceremos o percurso das pessoas com AH/SD, contextualizando-as historicamente a nível internacional e nacional.

³ “[...] integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor” (MANTOAN, 1997, p. 8).

3.2 Altas Habilidades/Superdotação: histórico no mundo e Brasil

De acordo com o que foi explicitado anteriormente, as AH/SD fazem parte do público atendido pela modalidade da educação especial que visa à formalização do direito à igualdade de oportunidades educacionais, mas que, desde os tempos mais remotos, são vistas por meio de um preconceito infundado.

A temática AH/SD não é nova, tão pouco é atual. De acordo com Pérez (2004), as pessoas com deficiência e pessoas com altas habilidades/superdotação traçaram praticamente o mesmo caminho, originando-se com a segregação iniciada na Esparta do século VI A.C. Nesse período, todos os meninos recebiam instruções em práticas militares, porém, para os que possuíam AH/SD, havia ainda o estímulo à luta e à liderança militar.

Ademais, de acordo com a mesma autora, na cidade de Atenas do século IV A.C, os meninos das classes privilegiadas estudavam em escolas privadas e “[...] recebiam instrução na leitura, escrita, aritmética, literatura, história, artes e educação física. Posteriormente, os sofistas eram contratados para aprofundar seus conhecimentos” (PÉREZ, 2004, p. 26). É relevante destacar que, na academia de Platão, aqueles que se sobressaíam por sua inteligência, assim como pela capacidade física, eram escolhidos sem diferenciação de classe social e sem cobrança pela educação.

De acordo com Virgolim (1997), no século XV e XVI, aqueles que se sobressaíam por suas realizações eram vistos como demônios e queimados como bruxos. Já na Renascença, houve a valorização da mente devido ao surgimento de teorias provenientes da observação e classificação, originando, dessa forma, o interesse pelas diferenças individuais no comportamento mental.

Contudo, seja qual fosse o desvio, na direção da insanidade ou na direção da genialidade, os médicos consideravam-no como doença nervosa, nociva e anormal, levando à convicção de que crianças precoces eram diferentes, fisicamente fracas e neuróticas (VIRGOLIM, 1997).

O surgimento de iniciativas referentes à temática AH/SD nos Estados Unidos data de 1866 e aquelas eram fundamentadas na capacidade intelectual e financeira dos alunos de escolas do ensino médio e superior. Senão, vejamos:

A primeira escola especial para superdotados foi fundada em Worcester, Estados Unidos (1901) e as primeiras classes especiais para estes alunos começam em Los Angeles e Cincinnati (1916), Urbana, Illinois (1919) e Manhattan, New York e Cleveland, Ohio, em 1922 (PÉREZ, 2004, p. 27).

Essa é uma prática de atendimento segregacionista infelizmente ainda utilizada nos Estados Unidos e em outros países igualmente desenvolvidos, mesmo até os dias atuais.

Em 1869, o inglês Sir Frances Galton, influenciado pelas ideias evolucionistas de seu primo Charles Darwin e interessado nas habilidades intelectuais, publicou *Hereditary Genius*, comprovando que as habilidades mentais eram transmitidas da mesma forma que os traços físicos através das gerações. “Galton também acreditava que a inteligência estivesse relacionada à agudeza dos sentidos, estando condicionada pela seleção natural e pela lei de distribuição das habilidades na mesma família” (VIRGOLIM, 1997, p. 4).

Ainda nos Estados Unidos e influenciado pelas ideias de Galton, James M. Catell utilizou o “teste mental” com base em suas experiências com testes sensoriais e motores desenvolvidas no seu laboratório da Pensilvânia e publicadas em 1890. A partir dos trabalhos de Galton, surgiu a crença na teoria da inteligência fixa e suas ideias mantiveram-se por aproximadamente um século, inspirando, até a atualidade, essa área de conhecimento (VIRGOLIM, 1997).

Em 1904, na França, o Ministro da Instrução Pública convidou os pesquisadores Binet e Simon para desenvolverem testes que pudessem garantir que crianças mentalmente deficientes não fossem imprudentemente dispostas nas mesmas classes que crianças “normais”. Segundo Virgolim:

Os resultados nos testes eram dados, não em termos de um nível absoluto de inteligência, mas pela comparação da *idade mental* do aluno (equivalência de idade com as questões de maior dificuldade corretamente respondidas) ou com sua idade cronológica. As crianças que passavam em testes correspondentes a um ano ou dois abaixo de sua idade cronológica eram identificadas como inferiores ou retardadas; e as que passavam em testes um ano ou dois além de sua idade cronológica eram designadas como superiores ou avançadas (VIRGOLIM, 1997, p. 4, grifo do autor).

Em 1911, surge o termo “quociente mental”, apresentado pelo psicólogo alemão William Stern, no qual a idade mental da criança é dividida por sua idade cronológica. Portanto, o Quociente de Inteligência (QI) que mencionamos atualmente é proveniente dessa medida, correspondendo ao quociente mental multiplicado por 100.

Ainda em 1911, Henry Goddard aprimorou os testes de Binet e Simon com a avaliação de 2000 crianças “normais”. Após isso, os testes passaram a ser utilizados para medir a inteligência de crianças “normais” e “acima da média” (PÉREZ, 2004).

Em 1916, Lewis M. Terman, professor de psicologia da Universidade de Stanford, atraído pelos estudos das altas habilidades superiores e a partir da revisão da escala de Binet de

1911, criou a escala de inteligência Stanford-Binet, modelo pelo qual todos os testes posteriores têm sido considerados.

O estudo longitudinal proposto por Terman em 1920, com auxílio governamental, é considerado a primeira pesquisa importante sobre habilidades mentais superiores. Terman criou a escala de inteligência Stanford-Binet e, com ela, ampliou um estudo com 1500 alunos, os quais foram indicados por seus professores como extremamente inteligentes e com QI superior a 140 (VIRGOLIM, 1997).

Em países da Ásia em geral (Coreia, Taiwan, Singapura), a partir dos anos 1970, houve investimento no potencial humano, aumentando diariamente e consolidando a educação dos talentos. Do mesmo modo, em Israel também se destaca bastante a educação das AH/SD (CUPERTINO; ARANTES, 2012).

O ápice da educação de alunos com AH/SD nos Estados Unidos ocorreu no final da década de 60 e início da década de 70, principalmente “[...] em função de dois fatos relevantes: o lançamento do satélite russo Sputnik e o Relatório Marland” (PÉREZ, 2004, p. 24).

Desse modo, é nesse período que se inicia a busca pela identificação das pessoas com AH/SD relacionada à riqueza de uma nação. Nos Estados Unidos, em 1972, é apresentado o Relatório de Marland, o qual, solicitado pelo congresso daquele país, apresenta um estudo e uma definição inovadora sobre inteligência das pessoas com AH/SD, utilizada até os dias atuais por muitos países (PÉREZ, 2004).

Inferimos que, diferentemente de países mais desenvolvidos, no Brasil, a educação dos alunos com AH/SD ainda possui muitos obstáculos e limitações, mesmo sendo um tema bastante discutido há décadas.

Considera-se Helena Antipoff como pioneira em trazer a temática AH/SD ao Brasil. Contudo, entre os anos de 1929 e 1931, foram realizadas também pesquisas no Instituto de Psicologia de Recife.

Ademais, referente à temática AH/SD, tivemos algumas publicações importantes, como, por exemplo: “[...] em 1931, Leoní Kaseff escreveu o livro *Educação dos Super-normaes*, e Estevão Pinto escreveu *O dever do Estado relativamente à assistência aos mais capazes*, publicado em 1932 e *O problema da educação dos bem-dotados* (1933)” (PÉREZ, 2004, p. 29).

Desse modo, a partir do interesse em sistematizar programas educacionais para os alunos com altas habilidades/superdotação, em 1929 iniciou-se o trabalho de Helena Antipoff, a qual, desde a sua chegada ao Brasil, advertia a respeito dos alunos que se sobressaíam por suas potencialidades superiores (ALENCAR, 2007a).

Sendo assim, em 1945, na Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, ocorreu o primeiro atendimento a pessoas com altas habilidades/superdotação, com o intuito de atender alunos nas suas habilidades em literatura, teatro e música. Esse atendimento foi implantado por Helena Antipoff.

Na década de 50, em São Paulo, destacaram-se o concurso Cientista do Amanhã e a Feira de Ciências, instituídos por Julieta Ormastroni. Em 1962, Helena Antipoff conduziu uma pesquisa com crianças com AH/SD no meio rural e na periferia urbana em Minas Gerais.

Com relação às leis que abordam o tema AH/SD no Brasil, destaca-se inicialmente a Lei nº 4.024/1961, Lei de Diretrizes e Bases, com os artigos 88 e 89, sinalizando o atendimento a esse público (BRASIL, 1961).

Contudo, em 1971, com a Lei nº 5.691/1971 (BRASIL, 1971), é enfatizada no seu artigo 9 a indispensabilidade de um atendimento não somente aos alunos com deficiência física e mental, mas também aos que demonstrem uma habilidade superior (FLEITH; ALENCAR, 2007).

Em 1978, destaca-se a criação da Associação Brasileira de Superdotação (ABSD), com sede no Rio de Janeiro e filiais em outros estados. No ano de 1993, surgiu um programa importante para AH/SD, o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), intitulado como um Centro de Educação Especial, tendo sido planejado pela educadora Dra. Zenita Guenther em Lavras, Minas Gerais, e tendo, como intuito, construir um local de complementação e suplementação educacional de apoio ao aluno com AH/SD matriculado nas escolas (MARQUES, 2017).

No ano de 2003, foi fundado em Brasília o Conselho Brasileiro de Superdotação – ConBraSD, criado com o propósito de reunir profissionais, pesquisadores e aqueles interessados no sujeito com AH/SD no Brasil (MARQUES, 2017). Dentre os principais objetivos do ConBraSD estão:

- 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;
- [...] 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;
- [...] 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 [...] (CONBRASD, 2004).

Na sequência, no ano de 2005, por meio da extinta Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), foram estabelecidos, em colaboração com todas as Secretarias de Educação das Unidades da Federação, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S). Para essa concretização, providenciou-se para as instituições participantes o “Documento Orientador de Execução da Ação”, o qual apresenta como propósito:

Promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/superdotação das escolas públicas de educação básica, possibilitando sua inserção efetiva no ensino regular e disseminando conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais, nas comunidades escolares, nas famílias em todos os Estados e no Distrito Federal (BRASIL, 2005, p. 15).

No Brasil, foram implantados 27 núcleos com o intuito de fornecer atendimento e de eles serem polos de construção de conhecimento, tendo como objetivo a inclusão dos alunos com AH/SD no ensino básico e nas universidades.

Desse modo, diante do que já foi exposto neste texto, observa-se que foram diversos os avanços para o reconhecimento do aluno com AH/SD. Contudo, ainda permanecem limitados a identificação desse público e o atendimento a ele.

Sendo assim, consideramos, atualmente no Brasil, as elaborações de políticas públicas orientadas para a educação, a exemplo da PNEPEI (2008) e, mais recentemente, o Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020⁴, que “Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” como fundamental para identificação e atendimento dos sujeitos com AH/SD. Portanto, nessa perspectiva, compreende-se a importância de discutir de forma mais detalhada as principais legislações que fundamentam a pesquisa.

3.3 Legislação relacionada às Altas Habilidades/Superdotação

A inclusão como política pública é consequência da ação humana concretizada em estreita associação com o contexto sociopolítico, econômico e cultural. Logo, atende “[...] as

⁴ Até o fechamento deste documento dissertativo, esse Decreto permanece cancelado.

diferentes formas, funções e opções ideológicas assumidas pelos diferentes dirigentes do Estado nos diferentes tempos históricos” (GIRON, 2008, p. 180).

Conforme Cupertino e Arantes (2012), desde que surgiu o interesse pela temática AH/SD que a legislação vem apresentando mudanças. No quadro abaixo, observamos as principais leis, portarias, resoluções e documentos normativos que tratam da desta temática.

Quadro 03 - Principais documentos normativos e legislação vigente sobre altas habilidades/superdotação

Ano	Documento/Assunto
1929	Primeira legislação sobre superdotação - Reforma Educacional fala em “ super-normaes ” (CUPERTINO; ARANTES, 2012, p. 66-69).
1961	A LDB passa a incluir os excepcionais e H. Antipoff lembra os bem-dotados como parte deles (CUPERTINO; ARANTES, 2012, p. 66-69).
1967	Critérios para a identificação e o atendimento ao superdotado, para identificar as “ melhores cabeças ”, em virtude do “milagre brasileiro” (CUPERTINO; ARANTES, 2012, p. 66-69).
1971	A Lei nº 5.692/1971, art. 9, nomeia os superdotados . O artigo não é regulamentado em alguns estados, por causa de uma cultura de exclusão; a superdotação passa a ser área prioritária da Educação Especial (CUPERTINO; ARANTES, 2012, p. 66-69).
1972-74	Definição de classes regulares e especiais, atividades de enriquecimento (CUPERTINO; ARANTES, 2012, p. 66-69).
1988	Localiza-se amparo legal na Constituição Federal (1988) que “[...] assegura aos alunos “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”, garantindo, assim, mesmo que de forma indireta, os direitos dos alunos com AH/SD (BRASIL, 1988).
1994	A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) usa como referência a palavra “portadores de” para designar o público com necessidades educativas especiais. No que se refere aos alunos superdotados , sinaliza a mudança deste último termo para altas habilidades (LINHARES, 2019, p. 26).
1996	Lei nº 9.394/1996 - reconhecimento das necessidades educacionais especiais dos PAH . Na mesma legislação, o inciso II do artigo 59 garante “ aceleração ” ³ para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” (BRASIL, 1996).
2001	Plano Nacional de Educação (PNE): 26. Implantar, gradativamente, a partir do primeiro ano deste plano, programas de atendimento aos alunos com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. 33. Estimular as instituições de ensino superior a identificar, na educação básica, estudantes com altas habilidades intelectuais , nos estratos de renda mais baixa, com vistas a oferecer bolsas de estudo e apoio ao prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2001b, p. 46 e 68).
2003	No ano de 2003, é fundado o Conselho Brasileiro de Superdotação (ConBraSD) (LINHARES, 2019, p. 29).
2005	NAAH/S ⁵ – Cria um novo paradigma de inclusão para todos os profissionais que aceitarem participar da discussão (CUPERTINO; ARANTES, 2012, p. 66-69).
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: define alunos com AH ou SD como aqueles que: [...] demonstram potencial elevado em qualquer

⁵ Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS), tem como alvo ofertar um atendimento especializado aos alunos e formação de professores. Contudo, até hoje, em algumas Secretarias de Educação, não foram implementados e, quando isso ocorre, procura-se centrar suas ações na área educacional (BRASIL, 2005).

	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 de seu interesse (BRASIL, 2008).
2009	Resolução CNE/CEB nº 4/2009; preconiza a oferta do enriquecimento curricular em seu artigo 7º: “Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes” (CUPERTINO; ARANTES, 2012, p. 66-69).
2011	Decreto nº 7611/2011 ⁶ : esse dispositivo legal garante, em seu artigo 2º, parágrafo 1º, item II, a suplementação na formação dos estudantes com altas habilidades ou superdotação (CUPERTINO; ARANTES, 2012, p. 66-69).
2013	Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências; III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação , transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2013a).
2015	Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2015).
2016	Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016. Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2016).
2019	Em janeiro de 2019, foi criada a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação e extinta a SECADI. Logo, os alunos com altas habilidades ou superdotação ficaram inseridos na Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência (LINHARES, 2019).
2020	Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 ⁷ . Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2020).

Fonte: Própria autora (2021, grifos nossos).

Esses documentos destacados objetivam garantir o atendimento educacional especializado, respaldado na legislação concernente à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Logo, os alunos com AH/SD, como público-alvo do AEE, também são contemplados em suas especificidades e necessidades.

As AH/SD, como já exposto anteriormente, não são um tema atual. A inquietação das políticas públicas referente a esse público iniciou-se no Brasil no início da década de 70,

⁶ A partir do Decreto Presidencial nº 7611/11 (BRASIL, 2011), a terminologia “altas habilidades ou superdotação” é adotada, mantendo-se na atualização da LDBEN dada pela Lei nº 12796/2013 (LINHARES, 2019).

⁷ Até o fechamento deste documento dissertativo, esse Decreto permanece cancelado.

especificamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (Lei 5.692/71), a qual foi a primeira a: “[...] distinguir os alunos superdotados do genérico termo ‘excepcionais’, utilizado na LDBEN, de 1961, para caracterizar os alunos com necessidades educacionais especiais” (PÉREZ; FREITAS, 2014, p. 628).

Possivelmente, essa diferenciação fez com que esses sujeitos, até o momento tidos como “inexistentes”, fossem vistos pela sociedade. Do mesmo modo, de fundamental contribuição para a temática AH/SD foi o Relatório Marland (1972), nos Estados Unidos: “A educação para superdotados surgiu, de maneira ampla, nos Estados Unidos, no final da década de 60, principalmente como resultado do Sputnik e do Relatório de Marland (1972)” (RENZULLI, 2004, p. 92).

Sendo assim, a partir desse relatório, as AH/SD passaram a ser consideradas por uma concepção multidimensional, em consequência da Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, que: “[...] identificou uma compreensão das AH/SD 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 músicas, bem como a capacidade psicomotora (BRANCO et al., 2017, p. 27).

Dessa forma, o relatório de Marland, além de apresentar a primeira definição de superdotação, discorre sobre um fato semelhante à realidade atual do nosso país, ou seja, o grande número de alunos superdotados existentes no Brasil, mas do qual somente uma quantidade ínfima é atendida pelo sistema educacional, além de outras condições, como: “[...] a reduzida prioridade outorgada ao atendimento especializado por parte das autoridades federais, estaduais e municipais; a ineficácia das legislações existentes; a falta de recursos destinados à educação de alunos com AH/SD; a dificuldade de identificação [...]” (PÉREZ; FREITAS, 2014, p. 629).

De acordo com Delou (2007), no ano de 1979, dentre as organizações não governamentais, foi fundada a Associação Brasileira para Superdotados (ABSD), que em parceria com o Ministério da Educação, UNESCO e SENAI, possibilitou eventos nacionais e internacionais, motivando as decisões ministeriais centrais.

Em 1986, houve elaboração do documento “Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços da Educação Especial – Áreas de Altas Habilidades, Superdotação” (BRASIL, 1995), editado pelo Centro Nacional de Educação Especial – CENESP – MEC (1973-1987) (DELOU, 2007).

Na sequência, em 1994, houve elaboração do documento denominado “Política Nacional de Educação Especial” pela Equipe da SEESP - MEC, em parceria com líderes estaduais e municipais da Educação Especial brasileira, os quais são representantes dos institutos Benjamim Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos e de organizações não governamentais (DELOU, 2007).

Ademais, compreendemos que, desde meados dos anos 1990, a liderança política do Brasil, por meio de mecanismos como projetos e leis, vem buscando estratégias direcionadas ao atendimento de todos os sujeitos na educação, concretizadas em ações como programas especiais, cursos de formação de professores, reorganização das escolas, entre outros. Todavia, tais programas não conseguiram alcançar todos os locais do Brasil, geralmente chegando somente às grandes capitais do país.

Inicialmente, localizamos amparo legal na Constituição Federal (1988), especificamente no artigo 208, que determina: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de” [...] V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988).

Ademais, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, no Capítulo V, encontramos os artigos 47, 58 e 59 que dialogam sobre os alunos que demonstram “[...] extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Em seguida, de igual relevância apresentamos outro documento significativo para o atendimento do sujeito com AH/SD, que é o Plano Nacional de Educação (2001), o qual almeja:

26. Implantar gradativamente, a partir do primeiro ano deste plano, programas de atendimento aos alunos com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

33. Estimular as instituições de ensino superior a identificar, na educação básica, estudantes com altas habilidades intelectuais, nos estratos de renda mais baixa, com vistas a oferecer bolsas de estudo e apoio ao prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2001b, p. 46 e 68).

Para o atendimento pertinente aos sujeitos com características de AH/SD, encontra-se nas Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica (Parecer nº 17 e Resolução nº 2 do CFE/CEB) o que é imprescindível:

- a) organizar os procedimentos de avaliação pedagógica e psicológica de alunos com características de superdotação;
 - b) prever a possibilidade de matrícula do aluno em série compatível com seu desempenho escolar, levando em conta, igualmente, sua maturidade socioemocional;
 - c) cumprir a legislação no que se refere: *f* ao atendimento suplementar para aprofundar e/ou enriquecer o currículo; *f* à aceleração/avanço, regulamentados pelos respectivos sistemas de ensino, permitindo, inclusive, a conclusão da Educação Básica em menor tempo; *f* ao registro do procedimento adotado em ata da escola e no dossiê do aluno;
 - d) incluir, no histórico escolar, as especificações cabíveis;
 - e) incluir o atendimento educacional ao superdotado nos projetos pedagógicos e regimentos escolares, inclusive por meio de convênios com instituições de ensino superior e outros segmentos da comunidade.
- Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que durante o processo educacional apresentarem: (..)
- III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (..)
- Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:
- IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96. (BRASIL, 2001c).

Percebemos na citação acima recomendações para que os alunos com AH/SD tenham suas especificidades e diretos atendidos, inclusive sugerindo o cumprimento da legislação que aborda a temática. Logo, é pertinente que essas orientações sejam do conhecimento de todos aqueles que atuam diretamente com esse público, inclusive de seus familiares.

De acordo com Araújo (2014), no ano de 2005, a partir da parceria da UNESCO com os governos estaduais, iniciou-se uma estratégia nacional de formação de professores da rede pública de ensino para identificar e atender o público das AH/SD, sendo criados em todos os estados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S). Porém, cabe ressaltar que a implantação do referido órgão ocorreu apenas nas capitais, de modo que se questiona: como ficaram os atendimentos aos alunos com AH/SD nas demais localidades?

O referido órgão teve seu funcionamento no Ceará somente a partir de 2007, no Instituto de Educação do Ceará, que atualmente abrange o Centro de Referência em Educação e Atendimento Educacional Especializado do Ceará (CREAECE), o qual oferta cursos relacionados à Educação Especial, dentre os quais o referente às AH/SD.

É oportuno destacar que os sujeitos com AH/SD possuem seus direitos garantidos também perante a PNEEPI (2008), que deverá: [...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p.14). Do mesmo modo, outro documento que reforça a PNEEPEI (2008) é o Decreto nº 7.611 de 2011, pois oportuniza o desenvolvimento dessa política, estabelecendo que

o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com determinadas diretrizes essenciais que estão dispostas no documento.

No tocante às Diretrizes Operacionais do AEE (2009), o Parecer nº 13 e a Resolução nº 4 do CFE/CEB discorrem também sobre o atendimento aos alunos com AH/SD da seguinte forma:

[...] Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (BRASIL, 2009, p. 2).

Portanto, com relação às políticas educacionais direcionadas à inclusão dos sujeitos com AH/SD, observamos que existem diversos textos legais. Porém, para uma verdadeira inclusão desses sujeitos, faz-se necessário que haja o estímulo ao conhecimento da legislação, de normas e documentos orientadores, além de fiscalização da real efetivação desses documentos pelos poderes públicos.

No estado do Ceará, vale destacar, na década de 1990, na Universidade Federal do Ceará, os percursos dos estudos relacionados a 7.611 alunos com AH/SD, desenvolvidos por um grupo de professores da Faculdade de Educação e do Departamento de Psicologia, componentes do Núcleo de Educação Especial. Conforme Araújo (2014), esses pesquisadores desenvolveram dois instrumentos:

[...] o primeiro, correspondendo a uma **Escala de Opinião para Investigação do Conceito de Altas Habilidades/Superdotação**; realizadas as análises estatísticas, apresentou ser potencialmente apto a investigar esse conceito, numa perspectiva multidimensional, junto a professores do Ensino Fundamental; o segundo, **uma Lista de Indicadores de Altas Habilidades**, composta por 40 itens alusivos às características e comportamentos desses alunos, fundamentados em uma perspectiva multidimensional desse fenômeno, conforme a literatura especializada (ARAÚJO, 2014, p. 43, grifo nosso).

Contudo, mesmo elaborados no final do século passado, tais instrumentos ainda são utilizados por pesquisadores da área, pois análises julgaram-nos apropriados para identificação dos alunos com AH/SD, inclusive com resultados divulgados em periódicos internacionais.

Na próxima seção, discutiremos sobre alguns pontos relevantes para AH/SD, dentre estes: a compreensão de inteligência humana; a definição das AH/SD; as várias tentativas em nomear as AH/SD, sempre acompanhadas de diversas contestações; os tipos de AH/SD; o

desenvolvimento emocional desse público; a dupla excepcionalidade; e, por fim, os mitos e crenças sobre os altos habilidosos.

4 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

“Que aconteceria se os mais de 2.500.000 de professores do país conseguissem identificar e atender os estudantes com AH/SD? [...] Tomara que não tenhamos que esperar mais 30 anos para que isso aconteça, porque considerando apenas os novos ingressos à Educação Infantil e à Educação Superior, a cada ano deixamos de identificar e atender quase 1.500.000 alunos com AH/SD” (PAVÃO; PAVÃO; NEGRINI, 2018, p. 15).

4.1 Revisitando o conceito de inteligência

Ao propor a temática AH/SD, também é necessário reporta-se à compreensão do que é inteligência humana, devido à inter-relação existente entre esses dois tópicos. Para isso, encontramos subsídios nos estudos do psicólogo Howard Gardner, uma vez que sua percepção diversificada da mente facilita um entendimento mais flexível dela, pois considera a inteligência única de cada sujeito. Portanto, esse autor define inteligência da seguinte forma:

[...] potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura. [...] 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, 2000, p. 46-47 apud ROMANOWSKI, 2013, p. 37).

Contudo, inteligência, na maioria das vezes, é compreendida como uma capacidade de raciocinar correspondente à racionalidade, expressão humana que nos distingue das demais criaturas do mundo e que é traduzida como capacidade de usar a razão.

Desse modo, existem algumas explicações para a existência e o funcionamento da inteligência, que “[...] vão desde o dom divino até a bioquímica do cérebro. Passam pela herança genética, pela análise dos comportamentos e da influência do meio ambiente. Compreendem também o estudo da linguagem humana [...]” (CUPERTINO; ARANTES, 2012, p. 27).

O conceito normalmente utilizado para definir inteligência, conforme Almeida et al. (2017), fundamenta-se no Quociente de Inteligência (QI), que:

[...] possibilita aos indivíduos alcançarem um desempenho, maior ou menor, em qualquer área de atuação; [...] habilidade de responder a itens em testes de inteligência. A inteligência é então medida e quantificada a partir de resultados de testes e técnicas

estatísticas que comparam indivíduos de distintas idades (GARDNER; WALTERS, 1995 apud ALMEIDA et al., 2017 p. 91).

Analisando a citação acima, percebemos que o conceito de inteligência está diretamente relacionado às respostas apresentadas em testes de Q.I. Contudo, posteriormente veremos que tais testes não conseguem avaliar os diversos tipos de inteligência, logo, um resultado inferior em teste de Q.I. não significa necessariamente que esse sujeito não seja inteligente.

Segundo Marques (2017), o primeiro teste de inteligência surgiu na França com Alfred Binet (pedagogo e psicólogo francês), que se dedicou a estudar crianças com atraso mental nas escolas de Paris. Sendo assim, tanto Binet quanto Theodoré Simon, criaram a Escala de Binet-Simon, um recurso que tinha como objetivo testar as habilidades das crianças nas áreas verbais e lógicas.

Conforme Pérez (2004), alguns autores dedicaram-se a conceituar o termo “inteligência”, como Guilford, Sternberg, Gardner, Ramos-Ford e Torrance. Esses sugeriram teorias que diferenciaram e acrescentaram a forma de compreensão de “inteligência”, sendo que tais teorias influenciaram também o conceito de AH/SD devido à inter-relação existente na definição de inteligência e AH/SD, como afirmado anteriormente.

No início do século XX, a definição de inteligência se ampliou, destacando-se os estudos de Guilford (1979), Sternberg (1997) e Gardner (2000), que reconheceram uma “inteligência multidimensional”. Portanto, de acordo Marques (2017), a respeito desses autores:

Guilford defendia um modelo de inteligência que descrevia os diferentes tipos de capacidades cognitivas que fundamentavam o processo ou a operação realizada ao lidar com a informação recebida; [...] Sternberg conceituou inteligência a partir da Teoria Triárquica da Inteligência Humana. De acordo com este modelo, a inteligência pode ser associada ao mundo interno e externo do indivíduo, bem como a sua experiência, a qual é considerada mediador entre os dois mundos; [...] Gardner propõe uma abordagem multifatorial da inteligência com a Teoria das Inteligências Múltiplas (MARQUES, 2017, p. 57).

Guilford foi um dos psicólogos que mais estudou a questão da inteligência, concluindo que a inteligência é ímpar, apresenta uma diversidade de pontos altos e baixos, ao contrário de um nível geral de habilidade em todas as áreas (MARQUES, 2017).

É importante destacar a contribuição de Sternberg (1997) na identificação de um tipo de inteligência, a “inteligência prática”, na qual o sujeito utiliza recursos de seu cotidiano para viver. Conforme o autor, esse tipo de inteligência “[...] pode estar associada a um baixo Q.I., medido por testes tradicionais. Isso acontece porque problemas práticos são de natureza diversa

dos problemas acadêmicos. A criança pode, então, ter altas habilidades/superdotação nessa área e não ir bem nos testes padronizados” (CUPERTINO; ARANTES, 2012, p. 31).

Conforme Sternberg (1997) e Gardner (2000), existem inúmeros fatores na composição da inteligência, sendo essa, na proposta da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, uma habilidade que possibilita resolver problemas ou criar produtos que são importantes em um dado ambiente cultural ou comunidade. Logo, Gardner ressalta dois importantes fatores:

[...] (a) a inteligência envolve criatividade, na medida em que ela é de fundamental importância para o desenvolvimento de produtos em uma sociedade ou para solucionar problemas que aparecem em um contexto; e (b) algumas inteligências são mais valorizadas em uma cultura do que em outra e, portanto, o indivíduo só pode ser considerado inteligente se o seu contexto for levado em consideração (GARDNER, 2004 apud VIRGOLIM, 2007, p. 54).

Consequentemente, a inteligência depende do meio, da cultura e dos estímulos para ser valorizada e reconhecida em certa realidade, assim como a sua compreensão depende também de aspectos sociais, econômicos e culturais de quem procura interpretá-la.

Posto isso, na Teoria das Inteligências Múltiplas, Gardner (2000) descreve sete inteligências avaliadas a partir de oito critérios, sendo eles: 1. Isolamento potencial por dano cerebral; 2. Existência de *savants*, prodígios e outras excepcionalidades; 3. Operação central ou conjunto de operações identificáveis; 4. Trajetória de desenvolvimento característica; 5. História de plausibilidade; 6. Apoio de tarefas psicológicas; 7. Apoio de dados psicométricos; 8. Suscetibilidade à codificação em sistema simbólico (apud MARQUES, 2017).

Gardner buscou reconhecer as competências humanas que seriam denominadas de inteligência. Para tanto, pesquisou os indicativos de vários campos, englobando o estudo da inteligência nos *savants*, autistas e crianças prodígios e em pessoas com lesões cerebrais (VIRGOLIM, 2007).

Após essa investigação, Gardner propôs inicialmente sete inteligências diferentes, a saber: lógico-matemática; linguística; corporal-cenestésica; musical, espacial; interpessoal; intrapessoal. Posteriormente, foram acrescentadas outras duas inteligências: inteligência naturalista/naturalística e a inteligência existencial/existencialista (ALMEIDA et al., 2017).

Para Gardner, cada sujeito tem capacidade de apresentar as diversas inteligências. A distinção dessas capacidades encontra-se no grau de desenvolvimento. Portanto, esses sujeitos podem manifestar suas habilidades em diferentes graus, pois as inteligências dependem do contexto, da cultura, da genética e das oportunidades de aprendizagem oferecidas a essas pessoas.

Após anos de pesquisas sobre as inteligências múltiplas, Gardner (2000) chegou à seguinte conclusão referente à sua teoria e aos princípios fundamentais para educação: “[...] i) **visão pluralista de aprendizagem**, ou seja, existem muitas maneiras de pensar, saber e ensinar; e ii) **ensino individualizado**, que reflete em saber adequar o estudo à aptidão do aluno, proporcionando, assim, uma aprendizagem conforme a potencialidade de cada indivíduo” (apud MARQUES, 2017, p. 77, grifos nossos).

Dessa forma, a Teoria das Inteligências Múltiplas apresenta contribuições para a educação, pois considera que os sujeitos possuem interesses e habilidades diversificados, aprendem de formas diferentes. Logo, o ensino deve levar em conta as potencialidades, as aptidões e as expectativas de cada um, assim como a avaliação e o currículo escolar precisam ser diferentes, centrados no aluno como ser único, e não na escola de maneira geral.

4.2 A identificação e principais características das altas habilidades/superdotação

A definição de AH/SD modificou-se ao longo do tempo, partindo de uma visão unidimensional, na qual há uma valorização das habilidades linguísticas e matemáticas, para uma visão multidimensional, que, além dos aspectos no tocante ao desenvolvimento humano, compreende os aspectos cognitivos, afetivos, neuropsicomotores e de personalidade. Contudo, ainda não existe unanimidade na literatura especializada a respeito de um único conceito, embora os autores concordem no que concerne à ampliação das habilidades (ARAÚJO, 2014).

A evolução na legislação brasileira referente às AH/SD fez com que essa temática passasse de uma visão puramente acadêmica para a compreensão em uma perspectiva mais diversificada. Logo, pessoas com AH/SD possuem destacado desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: “[...] intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (BRASIL, 2009).

A utilidade dessa definição reside na importância de compreender que a superdotação se modifica ao longo do desenvolvimento do sujeito, de que as AH/SD se relacionam tanto com o desempenho constatado quanto com a potencialidade em se demonstrar, no futuro, um notável desempenho, assim como com a diversidade de áreas do conhecimento humano em que uma pessoa possa se sobressair (VIRGOLIM, 2007).

Um dos aspectos mais importantes das AH/SD relaciona-se à sua peculiaridade de heterogeneidade, ou seja, um sujeito pode se destacar em uma área ou pode combinar várias. “[...] a essa confluência de habilidades chamamos de multipotencialidades, que representa mais

uma exceção do que uma regra entre os indivíduos superdotados, pois observa-se o desenvolvimento desses sujeitos mais em apenas uma área específica (VIRGOLIM, 2007, p. 33).

É pertinente também destacar que os sujeitos com AH/SD distinguem-se entre si por seus interesses, tipos de aprendizagem, motivação, autoconhecimento, características de personalidade e por suas necessidades educacionais.

Virgolim (2007) traz outro fator importante para a temática AH/SD, a saber, a influência genética, sobre a qual o renomado pesquisador da área Jonh Feldhusen, professor emérito e diretor do *Gifted Education Resource Institute* da Universidade de Purdue em Indiana, Estados Unidos, possui uma interpretação interacionista, observando a superdotação a partir da interação entre a genética e o ambiente:

Para ele, os talentos de uma pessoa surgem, por um lado, de uma habilidade geral que nos é dada por nossa disposição genética. [...] Por outro lado, a superdotação também dependeria das experiências no lar e na escola, dos estilos de aprendizagem e dos interesses e motivações únicas de cada aluno. Pensando nesta perspectiva, a predisposição genética nos dá a extensão em que uma determinada habilidade poderia se desenvolver. Exatamente por ser uma predisposição, isto não significa que seja um fator determinante; significa apenas que, dadas as condições propícias do ambiente, aquela disposição pode se concretizar (FELDHUSEN, 1992 apud VIRGOLIM, 2007, p. 34).

Do mesmo modo, Plomin, um outro pesquisador de igual destaque, também apresenta observações sobre a questão das influências genética e ambiental para as AH/SD, as quais considera serem:

[...] responsáveis pelas variações na inteligência da criança; no entanto, ambos devem ser vistos como propensões genéticas, e não como fatores pré-determinados e imutáveis. Isto significa que, em termos práticos, não temos como prever toda a extensão em que as potencialidades de uma criança poderão ser desenvolvidas. [...] O que sabemos é que, se fornecermos oportunidades adequadas para uma criança satisfazer sua curiosidade sobre o ambiente que a cerca, seu potencial genético poderá levá-la a se desenvolver de acordo com suas capacidades (PLOMIN, 1997 apud VIRGOLIM, 2007, p. 34).

Portanto, a partir das contribuições de Jonh Feldhusen e Plomin, inferimos que as pessoas com AH/SD possuem muitas características próprias que podem se revelar em distintos espaços, como o social, o familiar ou o meio onde vivem. Por conseguinte, o que pode ser feito é a organização de contextos ambientais enriquecedores, através de experiências extracurriculares, estimuladores e de apoio emocional que oportunizem momentos significativos e potencializadores para o desenvolvimento dessas pessoas.

No que diz respeito à identificação de alunos com AH/SD, esta tem se guiado pela concepção teórica do Modelo dos Três Anéis, no qual a AH/SD é resultante da confluência de três fatores: habilidade intelectual acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade, considerando também as influências do ambiente social e da personalidade do sujeito. Contudo, essas características podem ser distinguidas em algumas situações e em outras não (RENZULLI, 2004).

O mesmo autor discorre sobre cada fator do Modelo dos Três Anéis, a saber:

Habilidade acima da média: envolve aspectos gerais, que se voltam para a capacidade de processar informações, integrar experiências que resultam em respostas adaptativas e apropriadas a novas situações com vistas à capacidade de elaborar o pensamento abstrato. [...] **Comprometimento com a tarefa:** uma forma refinada e concentrada de motivação [...] os termos mais frequentes utilizados para descrever o comprometimento com a tarefa são perseverança, persistência, trabalho árduo, prática dedicada, autoconfiança [...] **Criatividade:** embora o pensamento divergente, seja de fato, uma característica de pessoas altamente criativas, cautela deve ser exercida no uso e na interpretação de testes designados para medir essa capacidade (RENZULLI, 2014, p. 236-245, grifos nossos).

Contudo, é importante considerar que nenhum desses fatores sozinho caracteriza a superdotação, mas é a partir da interação dos três que se conseguem realizações criativo-produtivas. Ademais, cada conjunto tem um relevante papel no favorecimento do desenvolvimento de comportamentos superdotados.

De acordo com Renzulli (2004), os sujeitos podem apresentar um comportamento de AH/SD em determinadas situações de atividade, porém, podem também não apresentar em outras futuramente. Logo, as AH/SD não devem ser consideradas de forma estática, e sim de maneira dinâmica.

Do mesmo modo, um pesquisador que também se preocupou e acompanhou os grupos de AH/SD foi Terman, o qual trouxe grandes contribuições, destacando-se a desmistificação das características desse público, a exemplo da superdotação como sinônimo de insanidade ou de que crianças muito inteligentes eram fracas e doentes, etc. Também levou à compreensão de que esse público não é homogêneo, e sim de que apresenta uma pluralidade de características (MARQUES, 2017).

Referentemente às características mentais, sociais, emocionais e físicas dos alunos com AH/SD, Sabatella (2008) afirma que existem associações entre elas. Contudo, peculiaridades referentes às áreas intelectuais e de habilidades acadêmicas são mais percebidas pelas instituições educacionais, enquanto as áreas artísticas, psicomotoras e sociais às vezes não são objeto de investigação.

Conforme Pereira (2014), cada aluno com AH/SD age de maneira diferente em situação de aprendizagem, de acordo com sua personalidade, estilo de aprendizagem e expressão de talento, o que dificulta o trabalho dos educadores no que se refere à identificação das características desses alunos. Dessa forma, a autora apresenta alguns comportamentos dos alunos com AH/SD, e, nesta pesquisa, optou-se por citar apenas seis, a saber:

Quadro 04 - Comportamentos dos alunos com AH/SD

Característica	Possível problema
Adquire e retém informações rapidamente.	Fica impaciente diante da lentidão dos colegas, não gosta de rotina e repetição.
Percebe relação de causa e efeito.	Tem dificuldade para aceitar o ilógico, o superficial e os conhecimentos desestruturados
Ampla vocabulário e proficiência verbal; tem amplas informações em áreas avançadas.	Torna-se entediado com a escola e colegas; é visto pelos outros como “sabe-tudo”.
Gosto pela verdade, pela equidade e pelo jogo limpo.	Tem dificuldade de aceitar práticas paralelas.
Intensa concentração, longos períodos de atenção em áreas de interesse, comportamento dirigido a metas; persistência.	Resiste à interrupção; negligencia deveres ou pessoas durante períodos de interesse focalizado; é obstinado.
Sensibilidade e intensidade emocionais; empatia com os outros; desejo de ser aceito pelos outros.	É excessivamente sensível à crítica e/ou a rejeição dos colegas; espera que os outros tenham valores semelhantes; sente-se diferente e alienado.

Fonte: Adaptado de Pereira (2014, p. 379).

Sendo assim, é significativo compreender que a partir do momento que não existe identificação de tais características por parte dos professores, essas podem evoluir para eventuais problemas socioemocionais. Contudo, alguns pesquisadores afirmam que nem todos os alunos com AH/SD apresentam todas as características, pois alguns deles, dependendo da situação, tentam esconder algumas delas, principalmente características motivadas pelo meio social em que o sujeito com AH/SD vive.

Do mesmo modo, Sabatella (2008), validando a primeira finalidade referida por Renzulli (2004), afirma que a importância da identificação dos alunos com AH/SD reside no fato de que, caso não ocorra satisfatoriamente, esses alunos podem ter prejuízos em seus atendimentos que, por conseguinte, ocasionariam neles um sentimento de exclusão e de desajuste social.

Ainda referente à identificação dos alunos com AH/SD, algumas pessoas julgam, por razões diversas, que esses alunos não precisam de identificação. Contudo, sabe-se da importância que têm para esse público a identificação, o reconhecimento de suas necessidades e a organização de estratégias de atendimento e de recursos (SABATELLA, 2008).

Conforme Branco et al. (2017), no ano de 2006, o MEC concedeu uma listagem denominada de “Modelo de Sondagem Inicial para identificação de Superdotação”, com o intuito de disponibilizar contribuições aos professores na identificação de certas características dos alunos com AH/SD. Contudo, esse documento é somente um modelo de sondagem inicial e que sinaliza que esse aluno deve ser encaminhado para avaliação com profissionais qualificados que utilizam instrumentos reconhecidos consoantes à realidade brasileira.

Nessa perspectiva, existem alguns instrumentos empregados por psicólogos, como os testes de inteligência RAVEN, propícios para avaliar o aspecto de raciocínio analógico, e o WISC-IV, o qual avalia o desempenho cognitivo, a capacidade intelectual e o processo de resolução de problemas em crianças entre 06 e 16 anos e 11 meses. É orientado, entretanto, que o profissional utilize, junto a esses testes, outros instrumentos, como entrevistas, observações, sondagem do rendimento e desempenho escolar, etc. (BRANCO et al., 2017).

Do mesmo modo, Corrêa e Delou (2016) criaram a “Lista de Base de Indicadores de Superdotação: parâmetros de observação na sala de aula”. A lista faz a identificação de alunos na turma, inicialmente de forma grupal e, em seguida, realiza a frequência dos comportamentos de cada aluno de forma individual. As autoras reforçam que “[...] características comportamentais não são rótulos, e sim um conjunto de modos de ser comum a todos os seres humanos, que nos alunos com AH/SD aparecem em quantidade maior” (CORRÊA; DELOU 2016, p. 156).

Diversos pesquisadores concordam que, para a identificação dos alunos com AH/SD, é necessária a utilização de instrumentos variados que possibilitem uma visão completa desse aluno, haja vista que cada estudante é único e possui características distintas referentes às suas áreas de interesse.

Dessa forma, Virgolim (2007) discorre sobre algumas formas alternativas de identificação dos alunos com AH/SD, a saber: (1) nomeação por professores; (2) indicadores de criatividade; (3) nomeação por pais; (4) nomeação por colegas; (5) aut nomeação; (6) nomeações especiais; (7) avaliação de produtos; (8) escalas de características e listas de observação; (9) nomeações pela motivação do aluno (VIRGOLIM, 2007).

Portanto, essas são algumas alternativas de identificação dos alunos com AH/SD, podendo ser utilizadas de forma coletiva. Contudo, sabe-se que, infelizmente, o sistema educacional não se apropriou devidamente dessas ações de identificação devido à falta de efetivação de políticas públicas, de investimentos em recursos pedagógicos, da criação de programas, bem como de profissionais habilitados para isso.

Sabatella (2008) chama atenção para o fato de que os professores necessitam compreender algumas características desse público, e não apenas isso, mas também desenvolver procedimentos pedagógicos adequados, embora ainda não tenham recebido orientações específicas por parte das instituições educacionais. Infelizmente, percebemos que, desde a formação inicial docente, a temática AH/SD é apenas superficialmente abordada.

O professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve investigar os interesses do aluno com AH/SD, as atividades que serão investigadas, recursos e áreas curriculares e, em seguida, produzir com ele o Plano do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano de Ensino Individualizado (PEI), refletindo sempre sobre as experiências, se os objetivos alcançados podem ser ampliados, substituídos ou reformulados, bem como sugerindo possíveis recomendações (CORRÊA; DELOU, 2016).

Para resolver como seria o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial, foi aprovado em 2011 o Decreto nº 7.611:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

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

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Entretanto, embora esse público tenha seus direitos garantidos em lei, como especifica o Decreto acima, que esclarece como deve acontecer o atendimento do público-alvo da educação especial, incluindo os AH/SD, percebe-se que, em diversas instituições educacionais, esses alunos permanecem invisíveis e privados de seus direitos.

Do mesmo modo, Sabatella (2008) discorre sobre outro fator relevante referente à identificação dos alunos com AH/SD, que são os problemas de comportamento desses indivíduos e que são gerados devido à falta de identificação e de reconhecimento, levando-os a se sentir desmotivados no ambiente escolar.

Posto isso, é imprescindível que o Ministério da Educação, as redes de ensino e as escolas fomentem maneiras de desenvolver e estimular os diversos potenciais dos alunos com AH/SD, seja por meio de formações continuadas, de organizações, de propostas específicas de

aprendizagem e de parceria com a família, a fim de intensificar as habilidades desses alunos para garantir, dessa maneira, os seus direitos.

4.3 Diferentes nomenclaturas para altas habilidades/superdotação

Observa-se que, ao longo do tempo, houve várias tentativas em nomear as AH/SD, sempre acompanhadas de diversas contestações, causando divergências entre autores e especialistas. Essa situação afeta diretamente o reconhecimento educacional dos alunos com AH/SD, devido às incertezas e às interpretações inapropriadas, dificultando ainda mais o trabalho dos educadores, que já não possuem conhecimento satisfatório sobre a temática (SABATELLA, 2008).

Guenther (2008) relata que essa divergência entre os especialistas se deu inicialmente na tradução do inglês americano dos termos *giftedness* e *gifted*, cujos significados literais são “dotação” e “dotado”, respectivamente, sendo adicionado o prefixo “super”. Entretanto, o termo “superdotação” não teve boa aceitação entre os educadores. Então, acrescentaram a expressão inglesa *high ability*, que, traduzindo para o português, significa “capacidade elevada”. Contudo, essa mesma autora critica também a tradução dessa última expressão para “altas habilidades”, no plural, pois a tradução mais adequada de *ability* é capacidade e a passagem do termo para o plural não se justifica, deixando a natureza do conceito (apud BRANCO et al. 2017).

A polêmica em torno da terminologia mais satisfatória para se dirigir ao público com AH/SD é antiga. Em 1931, Leoni Kaseff adotou a terminologia “super”: “[...] o referido autor foi precursor do uso do termo ‘super-normais’, com o prefixo ‘super’ utilizado na legislação estadual do Rio de Janeiro e na Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal, nas quais se previa a seleção de alunos com AH/SD desde as séries iniciais” (BRANCO et al., 2017, p. 26).

Do mesmo modo, encontramos diversas terminologias referentes ao sujeito com AH/SD, a saber: altamente capaz; alto habilidoso; bem-dotado; brilhante; dotado; altas habilidades; genialidade; superdotado; talentoso; precoce; entre outros. Igualmente, existem as definições preconceituosas como “nerd”, “sabichão”, “cdf”, etc., bem conhecidas no nosso cotidiano e bastante divulgadas pelas mídias, por meio de alguns programas ou filmes (MARQUES, 2017).

Essa questão da nomenclatura é delicada, pois, no Brasil: “[...] a palavra ‘superdotado’ vem carregada de conotações que nos remetem erroneamente ao super-herói, ao indivíduo com

capacidades excepcionais e, portanto, às habilidades raras inexistentes no ser humano comum (VIRGOLIM, 2007, p. 27). Talvez por isso, tentando simplificar, alguns pesquisadores optem pelo uso de termos, como “talento” ou “altas habilidades”.

Contudo, de acordo com Araújo (2014), ainda existe a utilização, pelos pesquisadores da área, dos termos superdotado e talentoso como sinônimos, sendo que:

[...] a noção de **superdotação** para alguns pesquisadores está vinculada aos indivíduos com habilidade excepcional na área intelectual ou acadêmica enquanto o termo **talentoso** aos com habilidades artísticas excepcionais. Existem os que estabelecem referência a um grupo especial composto por pessoas com **alto potencial criativo**. E, ainda, segundo a autora, os que não determinam diferenciação entre estes três grupos, compreendendo a superdotação como uma categoria geral abrangente (ARAÚJO, 2014, p. 61, grifos nossos).

Percebemos, conforme a citação acima, que entre os próprios pesquisadores há divergência quanto ao uso do termo mais adequado. Virgolim (2007) afirma que seria mais oportuno o uso do termo “pessoa com altas habilidades” e “superdotado” para nomear aquele aluno que apresenta indicações de habilidade superior em alguma área do conhecimento quando equiparado a seus pares.

No ano de 2017, Marques (2017) apresentou em sua tese uma pesquisa realizada no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), referente às terminologias utilizadas (altas habilidades/superdotação; altas habilidades; dotação e talento; altas habilidades ou superdotação; precocidade e superdotado) nas palavras-chave ou no título das produções bibliográficas, no período de 2005 a 2015, no Brasil. Obteve como resultado:

Tabela 01 - Terminologias utilizadas para AH/SD

TERMINOLOGIAS	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
Altas habilidades/Superdotação	10	33	43
Altas habilidades	1	8	9
Dotação e talento	2	2	4
Altas habilidades ou Superdotação	0	1	1
Precocidade	0	3	3
Superdotado	2	3	5
Total	15	49	64

Fonte: Marques (2017, p. 28).

Percebemos, na tabela acima, que a nomenclatura “altas habilidades/superdotação”, tanto em teses quanto em dissertações, ainda é a mais utilizada. Ademais, esse impasse referente a qual termo utilizar com esse público não é novo, pois, quando se analisam as diretrizes para a educação especial ao longo da história, especificamente de 1971 a 2013, encontram-se

diversas terminologias (superdotados; super-dotados; altas habilidades; altas habilidades/superdotação; altas habilidades ou superdotação) que se modificaram ao longo do tempo, fazendo seus conteúdos passarem pelos ajustes equivalentes (MARQUES, 2017).

Por fim, no ano de 2002, o ConBraSD⁸, após reunião com especialistas da área das diferentes regiões brasileiras, definiu que o termo mais conveniente para uso com esse público seria “altas habilidades/superdotação”.

4.4 Tipos de altas habilidades/superdotação

Pesquisas apontam que a superdotação pode se revelar de várias maneiras, desde a brilhante habilidade cognitiva e habilidade acadêmica até o comportamento criativo, propensão à liderança e desempenho artístico. Ademais, como já explicitado neste texto: “[...] a superdotação depende tanto de padrões genéticos do indivíduo como das oportunidades que o ambiente lhe proporciona” (SABATELLA, 2008, p. 78).

A literatura que aborda a superdotação afirma que existem diversas concepções e definições para essa temática. Renzulli (2004, grifos nossos) propõe dois tipos de superdotação: a **superdotação produtiva-criativa** e a **superdotação escolar ou acadêmica**. Entretanto, existem sujeitos que apresentam características dos dois tipos ao mesmo tempo. Definindo esses dois tipos, temos que:

Superdotação Produtiva-Criativa: [...] apresenta aspectos da atividade e do envolvimento humano, no qual se incentiva o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter o impacto sobre uma ou mais plateias-alvo;

Superdotação Escolar ou Acadêmica: [...] as competências que os jovens apresentam [...] são exatamente os tipos de capacidades [...] que focalizam as habilidades analíticas em lugar das habilidades criativas ou práticas (RENZULLI, 2004, p. 82-83).

O mesmo autor afirma que, antes de tratar dos dois tipos de superdotação, faz-se relevante considerar que: “1) ambas as categorias ou os tipos são importantes; 2) geralmente,

⁸ O Conselho Brasileiro para Superdotação é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, integrada por pessoas físicas e jurídicas, de todos os estados brasileiros, interessadas em contribuir com a defesa dos direitos das pessoas com altas habilidades e superdotação. Os membros da diretoria, do conselho fiscal e da comissão técnica são eleitos a cada dois anos pelos sócios, sendo a sua sede itinerante, de acordo com o local de residência dos membros da diretoria eleita. A diretoria atual (2019-2020) tem membros no Distrito Federal e no Paraná, sendo a sua sede atual em Brasília (DF). Os membros do conselho fiscal e da comissão técnica, assim como os membros colaboradores, provêm de quase todos os estados, na tentativa de ampliar a representatividade do ConBraSD por todo o Brasil. Disponível em: <https://conbrasd.org/institucional.php>. Acesso em: 04 abr. 2021.

existe interação entre os dois tipos; 3) programas especiais deveriam tomar providências apropriadas para encorajar os dois tipos de superdotação, além de fornecer inúmeras ocasiões para que esses dois interajam” (RENZULLI, 2014, p. 228).

Além disso, os AH/SD que conseguiram reconhecimento por suas contribuições possuem um conjunto relativamente bem definido de três características: alta criatividade, compromisso com a tarefa e habilidade acima da média, ainda que não necessariamente superiores (RENZULLI, 2004).

Um dado importante é que esses três conjuntos de traços originaram a teoria do Modelo dos Três Anéis, a qual:

[...] tenta mostrar as principais dimensões do potencial humano para a criatividade produtiva. [...] Os três anéis estão graficamente representados sobre um padrão em forma de malha xadrezinha, que representa uma interação entre personalidade e fatores ambientais, dando início aos três anéis (RENZULLI, 2014, p. 233).

Todavia, faz-se imprescindível afirmar que nenhum dos traços citados (habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa), sozinho, pode-se considerar superdotação, pois é necessário que haja interação dos três.

Relativamente à habilidade acima da média, esta pode ser definida como habilidade geral e habilidade específica, sendo que a habilidade geral representa: “[...] a capacidade de processar informação, de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptativas a novas situações e de se engajar em pensamento abstrato” (RENZULLI, 2014, p. 236).

Ademais, a habilidade acima da média comumente é calculada por teste de aptidão geral ou de inteligência. No que se refere à habilidade específica, esta consiste em: “[...] capacidade de adquirir conhecimento e técnica ou na habilidade de executar uma ou mais atividades de tipo específico e em âmbito restrito” (RENZULLI, 2014, p. 237).

Algumas habilidades específicas não são medidas por testes, como, por exemplo, belas artes e artes aplicadas, atletismo, liderança, planejamento, habilidades de relações humanas. Desse modo, deverão ser avaliadas por meio da observação e outras técnicas amparadas em desempenho.

Na concepção de superdotação dos Três Anéis, Renzulli afirma que a superdotação produtivo-criativa encontra-se mais presente em dois anéis: criatividade e comprometimento com a tarefa, enquanto que a superdotação escolar ou acadêmica apresenta maior intensidade no anel da capacidade acima da média, que “[...] tende a permanecer estável no decorrer do

tempo, e as pessoas nem sempre mostram o máximo de criatividade ou comprometimento com a tarefa”, ao passo que “as pessoas altamente criativas e produtivas têm altos e baixos no rendimento de alto nível” (RENZULLI, 2004, p. 83).

No que diz respeito à superdotação escolar ou superdotação acadêmica, ou, ainda, superdotação da testagem ou da aprendizagem da lição, é o tipo mais fácil de se averiguar pelos testes de QI e outros testes de habilidades cognitivas, sendo que as competências dos alunos demonstradas nesses testes são justamente os tipos mais valorizados em situações tradicionais de aprendizagem escolar. Ademais, devido a essa facilidade de análise, é o mais utilizado na seleção de alunos para inclusão em programas especiais (RENZULLI, 2014).

Outro dado importante refere-se ao fato de que “[...] alunos que obtêm altas pontuações em testes de QI têm alta probabilidade de também obter boas notas na escola. [...] essa habilidade de se sair bem em testes e aprender a lição geralmente permanece estável ao longo do tempo” (RENZULLI, 2014, p. 228). Contudo, apesar dessas informações, não podemos afirmar que pontuações em testes de QI e notas escolares são exclusivamente motivos do êxito escolar, pois esse tipo de avaliação não considera, por exemplo, a superdotação criativo-produtiva, que pode contribuir para o desempenho desses alunos.

No que diz respeito à superdotação produtivo-criativa, faz-relevante inicialmente esclarecer o que vem a ser “criatividade”, pois, alguns fatos demonstram que esta pode ser qualitativamente diferente da superdotação criativo-produtiva. Para isto, apresentaremos três fenômenos da criatividade:

O **primeiro** refere-se aos pensamentos incomuns e estimulantes. Pessoas que expressam esse tipo de pensamento podem ser chamadas de brilhantes, em vez de criativas [...] **Segundo**, o termo “criatividade” é usado para pessoas que experimentam o mundo de formas novas e originais. Suas percepções são vivas e os julgamentos, perceptivos. [...] Elas podem fazer descobertas importantes que são importantes para elas mesmas, mas os outros não ficam sabendo dessas descobertas. **Terceiro**, pessoas que mudaram a nossa cultura de alguma forma importante podem, de acordo com Csikszentmihalyi, ser chamadas de criativas, sem necessidade de qualificações (RENZULLI, 2014, p. 230, grifos nossos).

Importante destacar que os três fenômenos apresentados demonstram níveis diferenciados, bem como formas criativas de ser, sendo que para a superdotação produtiva-criativa é importante que mais alunos se tornem criativos na terceira forma especificada, pois, somente assim, seus pensamentos, suas soluções, suas ideias e seu trabalho terão influência de forma efetiva nos outros, ocasionando transformação.

Um aspecto relevante da superdotação produtivo-criativa diz respeito a situações de aprendizagem idealizadas para favorecê-la, destacando “[...] a aplicação de informação e os processos de pensamento de uma forma integrada, indutiva e de maneira orientada ao problema real, que permita aos alunos serem pesquisadores, questionadores e autodeterminados [...]” (RENZULLI, 2014, p. 231).

De igual relevância, destacamos também que as pessoas superdotadas criativo-produtivas nem sempre têm QI superior, mas possuem atributos criativos que as caracterizam como uma pessoa superdotada, tais como:

Quadro 05 - Atributos criativos que caracterizam uma pessoa superdotada

Reagem, positivamente, a elementos novos, estranhos e misteriosos de seu ambiente;
Persistem em examinar e explorar estímulos, com o objetivo de conhecer melhor a respeito deles;
São curiosos, gostam de investigar, fazem muitas perguntas;
Apresentam uma forma original de resolver problemas, propondo muitas vezes, soluções inusitadas;
São independentes, individualistas e autossuficientes;
Têm grande imaginação e fantasia;
Veem relações entre objetos;
Têm sempre muitas ideias;
Preferem ideias complexas e irritam-se com a rotina;
Podem ocupar seu tempo de forma produtiva, sem ser necessária uma estimulação constante pelo professor.

Fonte: Adaptado de Sabatella (2008, p. 83).

Sendo assim, pessoas superdotadas produtivo-criativas atuam naquilo que acreditam e conhecem, em vez de acumular conhecimento por si só. Todavia, nem todos os superdotados possuem todas essas características e, quando possuem, talvez não estejam necessariamente em concomitância e no mesmo padrão.

O objetivo de reconhecer as diferentes concepções, bem como os tipos de alunos com AH/SD e suas características é poder oportunizar o desenvolvimento desses em um ambiente que encoraje suas potencialidades e individualidades, por meio de serviços educacionais adequados e de alto nível, assim como fornecer apoio às famílias que, na maioria das vezes, precisam de orientações de como trabalhar com esse público.

4.5 Características socioemocionais dos AH/SD

Pesquisas indicam que as pessoas com AH/SD possuem traços comuns em suas características comportamentais, emocionais, psicológicas, intelectuais e outras diversas habilidades que as definem. Contudo, esse grupo apresenta-se como heterogêneo, pois possui

uma acentuada variação em termos de habilidades, de competências e dos vários níveis e destaques que se manifestam em suas ações e conhecimentos. Nesse sentido, o campo das AH/SD apresenta-se como uma condição, pois, por mais que existam características comuns entre as pessoas desse público, também há especificidades que tornam cada indivíduo um ser singular e que deve ser visto com necessidades educacionais próprias.

Sendo assim, nesses sujeitos, suas habilidades cognitivas avançadas e sua intensidade emocional elevada associam-se, proporcionando uma experiência interna, uma capacidade de atenção e de consciência que é qualitativamente diferente do padrão normal. Logo, suas características emocionais são influenciadoras em seu desenvolvimento e podem levá-los a terem um comportamento inferior à sua capacidade, embora nem todos os indivíduos com AH/SD apresentem as mesmas características de desenvolvimento e comportamento.

Referente às características emocionais das pessoas com AH/SD, Virgolim (2007, p.44) afirma que:

Essas crianças são caracterizadas afetivamente por uma grande sensibilidade, proveniente da acumulação de uma quantidade maior de informações e emoções, captadas pela criança, do que ela pode absorver e processar. A informação emocional vem tanto de fora quanto de dentro da própria criança, a qual precisará aprender a aplicar suas capacidades cognitivas a este material, para que possa compreender seu mundo emocional.

Desse modo, percebemos que os desafios emocionais que serão enfrentados por pessoas com AH/SD possuem origem desde cedo em suas características relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo superior, bem como em suas observações minuciosas do seu cotidiano, sendo que esses sujeitos ainda não sabem como lidar com essas informações, o que pode acarretar uma espécie de sobrecarga emocional.

No mesmo sentido, corroborando com a autora supracitada, Sabatella (2008) afirma que o desenvolvimento emocional das pessoas com AH/SD tem sua origem em processos internos e externos, conduzidos de forma eficiente por esses sujeitos devido à sua capacidade e percepção.

Todavia, as pessoas com AH/SD passam a consumir muita energia psíquica precocemente, na tentativa de entender suas características emocionais, ocasionando, para eles, desafios internos e externos:

[...] os desafios internos estão relacionados à forma de ser, por natureza altamente perceptivos, envolvidos, supersensíveis e perfeccionistas. Os desafios externos vêm dos conflitos com meio ambiente, eles aparecem com as grandes opressões que têm com a escola, pais, amigos e seu ambiente cultural (SABATELLA, 2008, p. 149).

A importância de conhecer tais desafios reside no fato de que, mediante essas informações, as pessoas com AH/SD podem refletir e compreender seu comportamento, bem como se inteirar de quais são os aspectos que os motivam ou perturbam em determinadas situações. Portanto, diante do exposto, infere-se que as principais causas dos desafios internos são: “percepção extraordinária; alto envolvimento; supersensibilidade; interesse existencial e espiritual; perfeccionismo; desigualdade nos níveis de competência” (SABATELLA, 2008, p. 150-152).

Desse modo, nas pessoas com AH/SD, é dada maior atenção aos aspectos que podem desestruturá-los emocionalmente, afetando sua tranquilidade, isto é, os que são causados por fatores internos, em vez de aqueles ocasionados pelos conflitos desses sujeitos com a família, com a escola, com os colegas e com a sociedade em geral, ou seja, seus desafios de origem externa, que têm origem em elementos como: “cultura escolar; expectativas; relações com seus pares; depressão; relações familiares” (SABATELLA, 2008, p. 152-154).

Todas essas características referentes aos desafios internos e externos das pessoas com AH/SD, que afetam sua condição emocional, atestam que esses sujeitos agem, aprendem, raciocinam e reagem de maneira diferente. Desse modo, necessitam de um olhar diferenciado que os ajude o quanto antes a compreender suas especificidades e a saber como lidar com elas.

Dessa forma, é importante que os profissionais da educação conheçam as AH/SD, não apenas na perspectiva superestimada de que os educandos se mostrarão sempre excepcionais e que, por esse motivo, não necessitam dos serviços da Educação Especial. É necessário, portanto, que os educadores conheçam a seara da superdotação em sua totalidade, pois muitos dos problemas supramencionados poderão estar manifestos nos educandos e, ao compreender tais manifestações, torna-se possível realizar melhores orientações em prol de um melhor desenvolvimento.

Ainda relacionado aos aspectos emocionais das pessoas com AH/SD, faz-se relevante destacar a “Teoria da Desintegração Positiva”, apresentada pelo estudioso Dabrowski, o qual afirma que pessoas com AH/SD experimentam a realidade de forma diferente, mais intensa, devido à sua estrutura emocional ter se formado a partir de valores mais humanitários, o “[...] que leva o indivíduo a vivenciar uma tensão interna pela incompatibilidade entre seus objetivos e as demandas do ambiente. No entanto, esta tensão é positiva na medida em que provoca o surgimento de características originais e autênticas do indivíduo” (FLEITH, 2007, p. 44).

Referente a essas características de desenvolvimento e comportamento, embora as pessoas com AH/SD possuam um perfil heterogêneo, existem aquelas mais evidentes, as quais Winner (1998 apud FLEITH, 2007) apresenta como:

Quadro 06 - Características de desenvolvimento e comportamento das pessoas com AH/SD

Preferência por novos arranjos visuais;
Desenvolvimento físico precoce (sentar, engatinhar e caminhar);
Maior tempo de atenção e vigilância, reconhecendo desde cedo seus cuidadores;
Precocidade na aquisição da linguagem e conhecimento verbal;
Curiosidade intelectual, com elaboração de perguntas em nível mais avançado e persistência para alcançar a informação desejada;
Aprendizagem rápida com instrução mínima;
Super-reatividade e sensibilidade;
Alto nível de energia que pode ser confundido com hipercinesia ou hiperatividade;
Leitura precoce, boa memória para informação verbal e/ou matemática;
Destaque em raciocínio lógico e abstrato;
Preferência por brincadeiras individuais;
Preferência por amigos mais velhos, próximos a ele em idade mental;
Interesse por problemas filosóficos, morais, políticos e sociais;
Assincronia entre as áreas intelectual, psicomotora, linguística e perceptual.

Fonte: Adaptado de Winner (1998) apud Fleith (2007, p. 44).

Sendo assim, o ideal é que existam programas que possibilitem a esses alunos o autoconhecimento de seus aspectos emocionais, auxiliando-os a utilizar suas habilidades em benefício de suas experiências emocionais. Outro fator de igual importância é a consciência social, que geralmente aparece cedo nessas crianças, sendo uma ótima ocasião para desenvolvimento de seus valores e, conseqüentemente, para a transformação desses valores em ações sociais.

Ademais, as pessoas com AH/SD, por apresentarem uma maneira atípica de ser e estar no mundo, exacerbada pela sensibilidade, curiosidade e assincronia de desenvolvimento, trazem à tona algumas especificidades, como, por exemplo: “[...] vulnerabilidade a críticas dos outros e de si mesmo; [...] grande empatia em relação ao outro, como [...] interesse por problemas filosóficos, morais, políticos e sociais; tédio em relação às atividades curriculares regulares; tendência a questionar regras” (FLEITH, 2007, p. 49).

No que diz respeito à assincronia, que é característica da AH/SD, pode-se afirmar que essa surge quando alguma das capacidades humanas se desenvolve mais que as outras, logo: “Às vezes são pessoas que, mesmo adultas, desenvolveram seu potencial intelectual e/ou motor, mas com um desenvolvimento emocional que parece não ter seguido no mesmo ritmo”

(CUPERTINO, 2008, p. 20). Portanto, não é raro nos deparamos com pessoas alto habilidosas, mas ao mesmo tempo emocionalmente imaturas.

É pertinente, ainda, destacar que as necessidades, as carências e as inquietações das pessoas com AH/SD, a partir do momento que não são contempladas, podem futuramente trazer problemas para esse público, visto que são sujeitos “[...] altamente envolvidos e repetidamente estão pensando nos problemas, nas questões não resolvidas ou nas expectativas que alimentam; suas necessidades e a intensidade com que sentem podem levar a consequências e provocar reações orgânicas” (SABATELLA, 2008, p. 154). Essas reações podem aparecer na forma de somatização, dor de estômago, febre, dor de cabeça, alergias e distúrbios do sono.

Por fim, percebe-se que pessoas com AH/SD possuem potencial humano capaz de proporcionar avanços para a humanidade. Portanto, diante do que foi apresentado neste capítulo e referente às características emocionais das pessoas com AH/SD, é pertinente que, além de atendimento especializado e da necessidade de compreensão desses sujeitos em sua totalidade, é necessário apoio à ampliação de suas habilidades, possibilitando a esse público uma autoavaliação e um reconhecimento de características peculiares de seu comportamento para que possam superar suas eventuais dificuldades socioemocionais.

4.6 A dupla excepcionalidade

Lembre-se de que, não importa qual seja a deficiência, alguém pode ter capacidades, habilidades ou criatividade excepcionais. Nunca forme uma ideia a respeito de um indivíduo baseando-se em um encontro casual (SMITH, 2008, p. 211).

Os alunos com dupla excepcionalidade são definidos como aqueles que apresentam, simultaneamente, alta capacidade em uma ou mais áreas associadas a deficiências ou condições divergentes com essa capacidade. Apesar dos alunos com AH/SD possuírem sua definição atrelada às suas características marcantes, como criatividade, habilidade acima da média e envolvimento com a tarefa, é admissível encontrar situações de diagnóstico também em transtornos do neurodesenvolvimento: “[...] Síndrome de Asperger (SA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtornos de Aprendizagem (TA), dentre outros” (ALVES; NAKANO, 2015, p. 347). Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), esses transtornos são definidos como:

[...] Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência. É frequente a ocorrência de mais de um transtorno do neurodesenvolvimento (APA, 2014, p. 75).

É relevante destacar que a SA, assim como o autismo infantil, o autismo atípico, o transtorno degenerativo e a síndrome de Rett, faziam parte dos “Transtornos Invasivos do Desenvolvimento”. Contudo, a partir da quinta edição, divulgada em 2013, o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5/2014) reuniu todos em uma única classificação, isto é, no Transtorno do Espectro Autista (TEA) (APA, 2014).

Conforme Pfeifer (2015), a dupla excepcionalidade possui como definição os casos nos quais:

[...] apresentam, concomitantemente, alta capacidade e uma deficiência ou doença. A capacidade pode ser expressa em qualquer domínio culturalmente valorizado, incluindo alta inteligência, rendimento acadêmico, artes visuais ou performativas e esporte. Por outro lado, a deficiência coexistente pode ser física, médica ou psicológica (PFEIFER, 2015, p. 717).

Para o reconhecimento dessa dupla condição, é necessário partir do resultado de observações clínicas, uma vez que não existe teoria específica suficiente que esclareça tal condição. Sendo assim, grande parte dos alunos ainda é ordenada por suas dificuldades, com foco em suas características deficitárias, ao mesmo tempo que características da AH/SD são ignoradas. Considera-se também que a identificação das pessoas com AH/SD não é do entendimento de uma boa parte dos profissionais, de modo que essa situação se torna ainda mais complexa.

De acordo com Costa e Ragni (2010, p. 5), a literatura indica algumas dificuldades no tratamento da dupla excepcionalidade, a saber: “[...] o foco na ‘incapacidade’, procedimentos de identificação não confiáveis, exclusão de deficientes em programas para talentosos, entre outros.” Além disso, pesquisas apontam que, tanto a literatura internacional quanto a brasileira possuem poucos estudos sobre essa temática, o que dificulta ainda mais o trabalho com esse público.

Do mesmo modo, existem outras dificuldades que se apresentam para dupla excepcionalidade, a exemplo de: “[...] 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. 347).

Dessa forma, é imprescindível o incentivo às pesquisas, bem como à formação docente que qualifique a todos que atuam com alunos, pois poderão, assim, além de identificar, trabalhar com os recursos adequados, principalmente com aqueles que possuem dupla-excepcionalidade.

Conforme Alves e Nakano (2015, p. 348, grifos nossos), observa-se que existem três grupos de crianças com dupla-excepcionalidade com AH/SD:

O primeiro grupo engloba aqueles em que a alta capacidade linguística possibilita bons desempenhos no ensino infantil, mas os níveis de desempenho e realização diminuem conforme a elevação das exigências do currículo escolar, principalmente quando relacionadas à área da dificuldade, tornando os déficits mais evidentes. **O segundo grupo** é referente a crianças que apresentam dificuldades percebidas precocemente, as quais, muitas vezes, acabam mascarando seus talentos. Tais crianças são encaminhadas frequentemente para salas de reforços, mas não para as de aceleração de suas potencialidades e talentos. **Por fim**, há crianças cujos talentos mascaram as dificuldades, atuando de forma a impedir a percepção e estimulação do seu potencial, as quais podem, inclusive, nunca serem identificadas.

Dessa forma, diante das características heterogêneas desse grupo, inferimos que a falta de informações e o preconceito são impedimentos para que o público da dupla-excepcionalidade tenha seu reconhecimento adequado e, talvez, colabora para que sejam atendidos somente em suas dificuldades, ignorando seus talentos. Observa-se que os próprios pesquisadores se surpreendem ao estudar esses sujeitos:

Esses estudiosos buscam compreender os indivíduos superdotados que exibem processos diferenciados em seu desenvolvimento, tais como dificuldades emocionais e comportamentais, dificuldades de aprendizagem, dislexia, síndrome de Asperger, entre outras condições incompatíveis com as características de altas habilidades. Esses indivíduos geralmente fazem parte de um grupo de pesquisa que enfoca os superdotados com baixo rendimento escolar. Também nesse grupo destacam-se os superdotados com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), uma condição típica de dupla excepcionalidade (OUROFINO, 2007, p. 47 apud COSTA; RAGNI, 2010, p. 5).

Conforme a citação acima, nota-se que a dupla-excepcionalidade envolve outras características que não são somente deficiências ou síndromes, como geralmente é discutido, sendo necessário que educadores e familiares desses alunos tenham acesso ao maior número possível de informações referentes a essas particularidades.

No tocante à identificação da dupla-excepcionalidade, Ourofino (2007, p. 51) apud Costa e Ragni (2010, p. 6) afirma que: “[...] está diretamente relacionada ao processo de avaliação do indivíduo com altas habilidades/superdotação que, por sua vez, está associado à concepção de superdotação.” Contudo, essa autora chama atenção para o fato de que, se a noção de superdotação estiver relacionada à área acadêmica, por exemplo, e o aluno não obtiver

rendimento satisfatório, logo, sua condição de alto habilidoso será prejudicada, ou seja, o professor precisa compreender que a definição de “superdotação” vai além da característica de alto desempenho somente em níveis acadêmicos.

Outro elemento de igual importância refere-se aos diagnósticos confusos de alunos com AH/SD realizados por alguns profissionais da área médica e psicológica:

A literatura mostra que muitos profissionais da área médica e psicológica não estão familiarizados com as características emocionais e sociais dos indivíduos com altas habilidades/superdotação, o que leva à elaboração de diagnósticos imprecisos. Em geral, a confusão diagnóstica ocorre porque o comportamento inadequado é atribuído a uma condição patológica, em vez de comportamentos típicos dos indivíduos com altas habilidades superdotação (OUROFINO, 2007, p. 51 apud COSTA; RAGNI, 2010, p. 6).

Assim sendo, percebemos que a falta de pesquisas sobre a temática da dupla excepcionalidade, bem como a falta de uma visão multidisciplinar sobre esse caso têm sido fatores que colaboram para que professores, familiares e demais profissionais que atuam com esse público tenham dificuldade de identificar e de reconhecer suas características, impossibilitando, dessa forma, o trabalho para potencializar seus talentos.

Devido ao número de casos recorrentes observados no público de AH/SD associado à SA presente em algumas pesquisas, optamos, neste estudo, por discorrer apenas sobre essa dupla excepcionalidade, que será descrita no próximo tópico.

4.6.1 A dupla excepcionalidade: diferenças e semelhanças entre altas habilidades/superdotação e Síndrome de Asperger

Percebemos, nos últimos tempos, um crescente aumento do número de familiares e profissionais da educação interessados nos estudos sobre dupla excepcionalidade, em particular pelo diagnóstico e pela intervenção satisfatória, embora haja poucas pesquisas empíricas sobre essa temática.

Como afirmado anteriormente, optou-se por discorrer somente sobre a dupla excepcionalidade: AH/SD e Síndrome de Asperger (SA). Contudo, é relevante reiterar que a SA, a partir do DSM-5, passou a ser classificada como TEA, sendo referida por alguns especialistas como “autismo leve”; já outros ainda permanecem utilizando a nomenclatura SA.

Esclarecendo a SA, inferimos que essa é um transtorno que foi descrito pelo médico Hans Asperger em 1944, inicialmente como uma psicopatia autística definida pelo isolamento social. Todavia, atualmente é caracterizada como:

[...] prejuízo grave e persistente na interação social; desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades; alto poder de memorização e velocidade de raciocínio relacionados às atividades repetitivas; nenhum atraso significativo no desenvolvimento da linguagem; não há atrasos clinicamente significativos no desenvolvimento cognitivo (inteligência) ou no desenvolvimento de habilidades de autoajuda apropriadas à idade (ALVES; NAKANO, 2015, p. 349).

Destacamos que existem diversas características que diferem uma pessoa com AH/SD de uma pessoa com AH/SD e SA, e, conforme Vilarinho-Rezende, Fleith e Alencar (2016), podemos apontar:

Quadro 07 - Diversas características que diferem uma pessoa com AH/SD de uma pessoa com AH/SD e SA

PESSOAS COM AH/SD	PESSOAS COM AH/SD E SA
Linguagem mais avançada para sua idade.	Fala pedante e sem conexões.
Na rotina costumam resistir passivamente a ela e, muitas vezes, aceitam-na.	Baixa tolerância à mudança de rotina.
Têm consciência de que são diferentes.	O nível de consciência é mais baixo.
A atenção dos superdotados, quando perturbada, é por estímulos externos.	A atenção dos altos habilidosos com SA, quando perturbada, é por estímulos internos.
Se envolvem em humor socialmente recíproco.	Apesar de conseguir fazer jogos de palavras, não entendem o humor que exige reciprocidade social.
O discernimento de pessoas com superdotação é geralmente bom.	O discernimento costuma ser ausente.

Fonte: Adaptado de Vilarinho-Rezende, Fleith e Alencar (2016, p. 65).

Conforme o quadro acima, são diversas as diferenças entre esses dois tipos de sujeitos. Todavia, diferenciar o quadro de uma pessoa com AH/SD de uma pessoa com AH/SD e SA não é tarefa fácil para os profissionais que trabalham com a área de educação especial, e algumas observações mais centrais devem ser consideradas, como: “[...] em critérios diagnósticos para AH/SD, devem ser observadas também maiores dificuldades de mudança de rotina e de contato social, ausência de compreensão de abstrações (considerando tudo ‘ao pé da letra’), maiores complicações de ordem motora e estereotípias” (ALVES; NAKANO, 2015, p. 349).

Referente às semelhanças entre uma pessoa com AH/SD e uma pessoa com AH/SD e SA, Vieira e Simon (2012, p. 326) relatam que: “[...] os indicadores que mais aproximam essas duas necessidades educacionais especiais estão relacionados às características referentes à cognição destes sujeitos.” As mesmas autoras afirmam ainda que são poucas as semelhanças

entre esses sujeitos, sendo maiores as características que os distanciam e as escassas pesquisas na área dificultam a identificação desse público.

Ressaltamos também o fato de a SA e AH/SD conservarem características que se ajustam e outras que se divergem, como o número de pessoas com AH/SD que exibem isolamento social que é ínfimo, mas, caso tenham também associada a SA, esse isolamento pode aumentar, ou seja, as características da SA podem neutralizar as características das AH/SD (VIEIRA; SIMON, 2012).

Contudo, enfatizamos que existem características presentes nas AH/SD que não são encontradas nas pessoas que possuem somente a SA, a saber: “[...] curiosidade, a atenção concentrada, o interesse por problemas filosóficos, morais, políticos e sociais e a originalidade para resolver problemas, situação em que os sujeitos com Altas Habilidades/Superdotação demonstram sua criatividade” (VIEIRA; SIMON, 2012, p. 326). Portanto, a criatividade pode ser a característica mais forte na diferenciação entre pessoas com AH/SD e pessoas com SA.

A criatividade tem sido uma das habilidades mais investigadas, por estar desenvolvida tanto nos grupos de pessoas com AH/SD quanto no grupo de pessoas com dupla excepcionalidade. Lembramos que a criatividade e a inteligência são elementos que fazem parte da AH/SD e devem ser considerados no caso de um diagnóstico mais eficiente para indicar a dupla excepcionalidade (ALVES; NAKANO, 2015).

Por fim, pode-se inferir que a dupla excepcionalidade é um caso complexo devido a algumas peculiaridades transitórias apresentadas nas pessoas com AH/SD que podem ser confundidas com transtornos. Por isso, a importância da compreensão por parte dos educadores e familiares referente à essa temática, bem como de uma avaliação que contemple a inteligência, os comportamentos e as habilidades sociais.

4.7 Mitos e crenças que orbitam o imaginário popular quanto às altas habilidades/superdotação

A proposta da educação especial na perspectiva inclusiva objetiva uma mudança estrutural e cultural nas escolas para que todos os alunos possam ser atendidos em suas especificidades. Contudo, referente aos alunos com AH/SD, não existe unanimidade de que esses alunos necessitem de um atendimento diferenciado, pois, “[...] talvez por falta de um maior conhecimento sobre a temática, ainda existem muitos mitos que parem sobre a realidade das crianças e jovens bem-dotados” (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010, p. 303).

Portanto, a origem dos mitos relacionados às pessoas com AH/SD não é atual e surge objetivando explicar à lógica humana tudo aquilo que não consegue compreender:

O sentimento de amor/ódio em relação às PAHs se vislumbrava no Renascimento, quando os “gênios” eram alvo dele e dos mitos que a sociedade criara para eles. Assim como quem apresenta uma “deficiência” é alvo de pena e comiseração, quem manifesta uma aparente “vantagem” é alvo de inveja e agressão. O primeiro é privado de manifestar suas potencialidades, em detrimento de sua “desvantagem”, enquanto que, ao segundo é negada a existência de suas reais potencialidades, adotando-se uma posição reducionista, de outorgar toda a ajuda “àquele que não tem nada”, considerando que “aquele que tem, não necessita de nada” (PÉREZ, 2004, p. 69, grifo da autora).

A temática AH/SD, na contemporaneidade, ainda é repleta de mitos e estereótipos, produzindo diversos preconceitos que confundem família e educadores no processo de compreensão das características e necessidades desse público. Desse modo, Acereda Extremiana destaca prováveis causas dos mitos encontrados em nosso âmbito, a saber: “[...] a falta de universalização do próprio termo, [...] o desconhecimento de suas características, [...] a confusão com outros termos [...] e a atitude de rejeição e prevenção de algumas pessoas frente às PAHs” (PÉREZ, 2004, p. 70).

A partir das causas citadas acima, alguns autores têm destacado os mitos e crenças sobre alunos com AH/SD, os quais Pérez (2004, p. 71) reuniu em categorias:

Quadro 08 - Mitos e crenças sobre alunos com AH/SD

MITOS	SIGNIFICADO
Mitos sobre constituição	Que vinculam as características da PAH a possíveis origens ou a características físicas ou de personalidade.
Mitos sobre distribuição	Que adjudicam distribuições particulares das AH/SD na população.
Mitos sobre identificação	Que buscam justificar a omissão desta necessidade.
Mitos sobre níveis ou graus de inteligência	Originados de equívocos sobre este conceito.
Mitos sobre desempenho	Que repassam, às PAHs, expectativas e responsabilidades descabidas e irreais.
Mitos sobre consequências	Que atribuem às PAHs resultados que dependem de características de ordem psicológica ou de personalidade.
Mitos sobre atendimento	Que, muitas vezes, são a causa da precariedade ou ausência de um atendimento eficiente para esta população.

Fonte: Adaptado de Pérez (2004, p. 71).

Analisando o quadro acima, inferimos que muitos são os mitos que colaboram para que os sujeitos com AH/SD sofram preconceitos, estigmas, contribuindo para sua invisibilização.

Felizmente, as políticas educacionais que preveem o atendimento educacional especializado a esse público fizeram com que houvesse uma busca maior de educadores e psicólogos por produções, principalmente estrangeiras, referentes à temática, visto que, no Brasil, as produções científicas ainda são tímidas.

Percebemos que os mitos sobre os sujeitos com AH/SD ainda permanecem representando um impedimento às condições mais propícias para a educação desse público. Em seus estudos, Antipoff e Campos (2010) destacam oito mitos, a saber:

Quadro 09 - Mitos e crenças sobre alunos com AH/SD

1	A pessoa com altas habilidades destaca-se em todas as áreas do currículo escolar;
2	Todo indivíduo superdotado tem um QI elevado;
3	A superdotação é inata ou é produto do ambiente social;
4	O indivíduo superdotado também é psicologicamente bem ajustado;
5	As crianças superdotadas se tornam adultos eminentes;
6	As pessoas com altas habilidades provêm de classes socioeconômicas privilegiadas;
7	Não se deve identificar pessoas com altas habilidades;
8	As pessoas com altas habilidades não precisam de atendimento educacional especial.

Fonte: Adaptado de Antipoff e Campos (2010, p. 305-307).

Observamos que esses mitos são bem presentes no nosso cotidiano em diversos contextos, contribuindo, na maioria das vezes, para que pessoas com AH/SD não tenham seus direitos atendidos, devido a uma interpretação equivocada de suas características.

Para fundamentar tais mitos, as autoras trouxeram uma pesquisa realizada com professores do Rio Grande do Sul/Brasil, na qual constatou-se que, dentre os mitos citados, destacam-se aqueles que estão mais presentes no imaginário dos professores, como a AH/SD como característica exclusivamente genética, oriunda de classes socioeconômicas privilegiadas, assim como o fato de que tudo é mais fácil para os sujeitos com AH/SD.

Ademais, nessa pesquisa, a única professora que não havia participado de um curso de capacitação sobre AH/SD nos anos anteriores incidiu em 60% dos mitos, enquanto os demais professores apresentaram 20% de incidência (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010).

Do mesmo modo, segundo as autoras acima, verificamos que, após o curso ofertado pela escola referente às AH/SD, uma significativa parte dos professores oscilou em suas crenças distorcidas. Portanto: “[...] percebeu-se que uma das formas de ultrapassar as ideias e crenças equivocadas sobre as altas habilidades/superdotação é fornecendo informações corretas e cursos de formação continuada para os professores” (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010, p. 307).

Contudo, Antipoff e Campos (2010) destacam uma pesquisa realizada por Maia-Pinto e Fleith (2002) com professores de escola públicas e particulares da cidade de Brasília, com o intuito de averiguar a compreensão sobre os alunos com AH/SD, tendo como resultado:

[...] esses professores relataram nunca terem trabalhado com alunos superdotados. Ou seja, não realizavam qualquer trabalho no sentido de identificar ou atender de forma diferenciada tais alunos. Concluiu-se que os profissionais que lidam com a educação apresentam um conhecimento superficial e incompleto do aluno com altas habilidades, além de não contarem com uma orientação focada nas práticas educacionais voltadas para essa clientela (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010, p. 307).

Em vista disso, percebe-se que o desconhecimento por parte dos professores sobre os alunos com AH/SD não contribui para o atendimento satisfatório desse público, e, conseqüentemente, influencia de forma negativa no desenvolvimento do potencial desses alunos, bem como nas diversas áreas da vida, visto que problemas socioemocionais podem se apresentar, especialmente pelo fato de, muitas vezes, alunos superdotados se sentirem desencaixados nos ambientes que frequentam.

Todavia, pessoas com AH/SD realmente podem se distinguir em relação ao uso da linguagem e à socialização. Entretanto, podem apresentar baixo rendimento escolar, demandando atendimento especializado, pois, às vezes, manifestam falta de interesse e motivação para os estudos e para a rotina escolar, assim como dificuldades de adaptação ao grupo de colegas, ocasionando, talvez, problemas de aprendizagem e de adaptação escolar. Muitas vezes, isso se torna frequente, pois nem sempre as atividades escolares são atrativas ou instigantes para que o aluno consiga desenvolvê-las.

Pertinentes ao assunto são dois levantamentos de campo que pertencem a um projeto de pesquisa maior, denominado “O estudante com altas habilidades/superdotação: formas de atendimento educacional especializado e instrumentos de identificação”, realizados por Rondini (2019). O primeiro pesquisou, por meio de questionário com questões fechadas, a concepção sobre AH/SD de 49 alunos dos cursos de licenciatura, pedagogia e psicologia, que frequentaram um curso de divulgação sobre a temática em uma universidade pública do estado de São Paulo. O segundo averiguou, por meio de questionário com questões abertas, o conhecimento de 40 professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma cidade do interior do Estado de São Paulo referente à dinâmica da sala de aula, bem como à utilização de materiais e recursos com os alunos que possuem AH/SD.

Os resultados da pesquisa em questão apontaram que:

Se, por um lado, os profissionais ainda em formação não se depararam com o assunto antes de sua prática e apresentaram conceitos advindos do senso comum, os docentes já formados e em exercício tão pouco dão conta de executar práticas pedagógicas que beneficiassem os estudantes com AH/SD (RONDINI, 2019, p. 79).

O educador terá de lidar com um público vasto no ensino e, por esse motivo, mostra-se necessário que os profissionais que estão em formação discutam acerca das mais diversas atipicidades que os educandos poderão apresentar. Percebemos que a formação de professores para o trabalho com alunos com AH/SD, quer seja inicial ou continuada, necessita ser repensada. Talvez uma formação mais individual e colaborativa concorra para que esses profissionais possam se sentir mais seguros e preparados na atuação com esses alunos.

Por fim, embora as diretrizes legais, assim como os Parâmetros Curriculares, considerem os alunos com AH/SD para que tenham suas necessidades educacionais atendidas, fazem-se necessárias atuações mais eficientes, como uma formação mais adequada para os professores que trabalham com esses alunos, assim como para os gestores que devem viabilizar o atendimento, orientações às famílias desses alunos, à sociedade e, por fim, para os profissionais de saúde que também atuam com esse público.

Na seção seguinte, discorreremos sobre o AEE para os alunos com AH/SD, assim como sobre os procedimentos e intervenções pedagógicas para educação desse público.

5 EDUCAÇÃO DOS ALTOS HABILIDOSOS

“Que aconteceria se atendêssemos de acordo com as suas necessidades a todas as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) do país? ...se fossem reconhecidas, aceitas e valorizadas pela sociedade? ...se não tivessem que ficar escondidas, invisíveis, camufladas no tecido da média democrática? ...se não tivessem que emigrar para fazer parte de times; equipes esportivas, médicas profissionais, técnicas, empresariais e científicas; escolas de artes; bandas; orquestras; grupos de teatro e dança; empreendedores ou mesmo destaques individuais em outros países? ...se não desperdiçássemos o talento brasileiro?” (PAVÃO; PAVÃO; NEGRINI, 2018, p. 11).

5.1 O atendimento educacional especializado dos altos habilidosos/superdotados

Primeiramente, é importante esclarecer que pessoas com AH/SD não são identificadas facilmente, tanto pela família quanto pela escola, quando comparadas às pessoas com deficiência; diferentemente, as características das pessoas com AH/SD não são reconhecidas rapidamente.

Além disso, acrescentamos o fato de que concepções equivocadas, como a de que pessoas com AH/SD são aquelas que se destacam em todas as disciplinas, colabora para que esses sujeitos não sejam detectados, trazendo prejuízos ao processo de identificação desses indivíduos, tanto para família quanto para a escola.

Ademais, na maioria dos casos, os alunos com AH/SD chegam à escola sem um diagnóstico prévio; portanto, os professores e gestores, com raríssimas exceções, desconhecem quem são os alunos com AH/SD e suas especificidades e, assim, esse grupo “[...] provavelmente encontrará dificuldades em reconhecê-lo como tendo potenciais que precisam ser estimulados. Logo, esses alunos acabam ficando invisíveis no sistema educacional” (RECH, 2018, p. 160).

Posto isto, é relevante que haja compreensão de quem são os alunos com AH/SD, para que a escola possa se organizar por meio do plano de Atendimento Educacional Especializado, específico para atender aos interesses e necessidades desse público. Esse plano deverá ser discutido com o professor de ensino regular, uma vez que este deverá dar continuidade a esse plano na sua sala de aula, sempre articulando com os objetivos de aprendizagem dos demais alunos. Contudo, a identificação desses alunos possui um objetivo:

[...] não se identifica uma pessoa apenas para rotulá-la. Identifica-se para que a mesma tenha consciência das suas habilidades e, a partir disso, a família e a escola se

articulem para promover a inclusão escolar do filho/aluno com AH/SD. A família, nesse processo, é fundamental, pois ela poderá fornecer à escola diversas informações sobre o desenvolvimento global do seu filho e também formar outras parceiras com esta em prol da inclusão do filho. Mas, para que seja possível, esse aluno precisa ser visualizado tanto pela família quanto pela escola (RECH, 2018, p. 162).

Analisando a citação acima, podemos inferir que a importância da família nesse processo de identificação reside no fato de que são os pais aqueles que conhecem melhor seus filhos, suas demandas pessoais, personalidade e preferências e, portanto, podem fornecer informações fundamentais para o progresso deles. Logo, a escola e a família necessitam reconhecer as particularidades dos alunos com AH/SD, pois: “[...] A partir do momento que ambas as instituições estiverem instrumentalizadas para identificar os comportamentos superdotados apresentados pelos seus alunos/filhos, ambas poderão atuar de forma colaborativa e, a partir disso, buscar o apoio das políticas públicas para garantir o AEE” (RECH, 2018, p. 168).

A partir dessa parceria estabelecida entre escola e família, as chances desses alunos sentirem-se contemplados em suas necessidades serão maiores, contribuindo para a formação de sua identidade, bem como para o seu processo de inclusão escolar.

Outro fator importante a ser relatado diz respeito aos direitos legais dos alunos com AH/SD: “[...] a família deve ser informada acerca dos direitos legais que amparam seus filhos como, por exemplo, receber o AEE, pois isso lhes possibilitará participar da escola de forma efetiva, com qualidade, pensando na sua inclusão escolar e não no princípio da integração escolar” (RECH, 2018, p. 164).

Referente ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), esse representa atualmente um serviço no atendimento às necessidades específicas dos alunos que são público da Educação Especial, configurando-se na escola como uma referência de suporte ao aluno, ao professor e à família (OZÓRIO et al., 2020). Portanto, o AEE, na atualidade, configura-se como o principal serviço da educação especial, sendo também um meio para a efetivação da PNEEPEI/2008, tendo sua expansão efetivada por meio de programas, como o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), local na escola em que pode ser realizado o atendimento aos alunos público da educação especial. Contudo, esse atendimento pode ocorrer em outros espaços da escola, como biblioteca, sala de informática, refeitório, pátio, parquinho, etc.

Ademais, ressalta-se que: “[...] as atividades do AEE na SRM se diferenciam das realizadas em salas de aula do ensino comum, visto que são de complementação ou suplementação e que a proposta desse serviço deve se articular com a sala regular”

(ROSSETTO, 2015, p. 105). Desse modo, observa-se claramente a parceria que deve ser estabelecida entre professor de AEE e professor de sala de aula regular, utilizando-se de estratégias e de práticas pedagógicas inclusivas, objetivando com isso o acesso à inclusão e a aprendizagem dos alunos público da educação especial.

Outro dado importante é que o AEE deve ocorrer no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às salas de aulas regulares. Ademais, o AEE é um serviço obrigatório pelos sistemas de ensino, mas é opcional aos pais, ou seja, fica a critério dos pais conduzir os alunos aos atendimentos. Os sistemas devem responsabilizar-se pela formação docente para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar. Sendo assim, conforme a PNEEPEI/2008, a formação do professor para atuar no AEE deve:

[...] aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares (BRASIL, 2008, p. 13).

Os professores de AEE em atuação na SRM passam a ter como uma de suas funções interferir em diferentes processos e atender a múltiplas demandas, típicos de um sistema educacional inclusivo. No entanto, convém lembrar que, para o processo de inclusão do aluno com deficiência, bem como para sua aprendizagem, é mais interessante que seu atendimento ocorra no AEE da própria escola na qual esse aluno encontra-se matriculado; caso não seja possível, esse aluno deverá ser atendido na escola mais próxima que tenha o AEE.

Em 2009, o Ministério da Educação apresentou a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009, s/p). Na referida Resolução existe um artigo que aborda especificamente os alunos com AH/SD:

Art. 7º Os alunos com Altas Habilidades/Superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para Altas Habilidades/Superdotação e com as instituições de Ensino Superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (BRASIL, 2009, s/p).

No que diz respeito ao professor que atuará no AEE, a Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009 indica que: “[...] o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial” (BRASIL, 2009, p. 3). Contudo, não se percebe oficialmente em nenhum documento menção sobre uma formação inicial

diferenciada para esse profissional, ou seja, essa formação ocorrerá em serviço, por meio dos cursos de formação continuada e especialização em AEE.

Referente às atribuições do professor de AEE, destacamos neste momento somente alguns objetivos desse profissional junto aos alunos com AH/ SD, a saber:

Maximizar a participação do aluno na classe comum do ensino regular, beneficiando-se da interação no contexto escolar; Potencializar a(s) habilidade(s) demonstrada(s) pelo aluno, por meio do enriquecimento curricular previsto no plano de atendimento individual; Expandir o acesso do aluno a recursos de tecnologia, materiais pedagógicos e bibliográficos de sua área de interesse; Promover a participação do aluno em atividades voltadas à prática da pesquisa e desenvolvimento de produtos; e Estimular a proposição e o desenvolvimento de projetos de trabalho no âmbito da escola, com temáticas diversificadas, como artes, esporte, ciências e outras (DELPRETTO; ZARDO, 2010, p. 23 apud RECH, 2018, p. 173).

Diante do exposto, percebe-se que são diversas as atribuições desse profissional, tanto no espaço escolar como fora dele; além disso, como bem afirma Rossetto (2015, p. 107): “[...] tem a incumbência de, em nome da conscientização do grupo escolar, persuadir os demais professores para a efetivação da proposta inclusiva”. Logo, compete ao professor do AEE auxiliar o professor da sala de aula regular no processo de inclusão, colaborando para a aprendizagem de alunos com deficiência TEA e AH/SD, por meio do trabalho colaborativo desenvolvido em parceria com outros profissionais.

O trabalho colaborativo desenvolvido entre o professor de AEE e o professor de sala de aula regular possui sua relevância, uma vez que seus trabalhos se complementam. Por isso, é indispensável assegurar momentos de planejamento entre esses professores, pois essa colaboração pode auxiliar na construção de práticas pedagógicas inclusivas, contemplando todos os alunos (DANTAS, 2014).

Reiteramos, então, a necessidade de que os professores de AEE e de sala de aula regular compreendam que a responsabilidade pela escolarização dos alunos com deficiência, TEA e AH/SD pertence a ambos. A parceria entre esses professores é estimulada por meio de regulamentos normativos como a Nota Técnica SEESP/GAB nº 11/2020⁹, a qual orienta: “[...] Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2010, p. 5).

⁹ Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.

Dessa forma, a escola deve incentivar essa ação colaborativa, por meio de discussões e debates, bem como planejamentos em conjunto.

Para a elaboração de estratégias e organização dos serviços que atendam às demandas dos alunos público-alvo do AEE, os professores necessitam planejar suas ações. Para isso, devem utilizar ferramentas específicas, a saber: “A organização do AEE orienta-se pelo estudo de caso, que deve ser apresentado pelo professor do AEE, cuja meta principal é o desenvolvimento do Plano para o Atendimento Educacional Especializado” (GOMES et al. 2018, p. 04).

Referente ao Plano de AEE, a supracitada Resolução CNE/CEB nº 04/2009 afirma que:

[...] A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular [...] compete ainda identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas (BRASIL, 2009, p.2).

Para que o plano de AEE seja elaborado, o professor do AEE, em colaboração com os professores de sala de aula regular, com as famílias e com os serviços de saúde, leva em conta o interesse dos alunos público-alvo da educação especial e todas as ações que possibilitem desenvolvimento, autonomia, acesso, permanência e aprendizagem.

Referente à formação de professores para atuar no AEE, a nível municipal, a Resolução nº 10/2013¹⁰ do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza, no capítulo IV que trata dos profissionais, apresenta: “Art. 24. [...] o professor deve ter formação que o habilite para o exercício da docência e conhecimentos específicos em Educação Especial/Inclusiva obtido em curso de especialização e/ou curso de aperfeiçoamento na área com, no mínimo, 180 horas” (FORTALEZA, 2013, p. 7).

Percebe-se que, legalmente, a nível municipal, os professores que desejam atuar no AEE, bem como os participantes da equipe técnico-pedagógica, possuem direito a formações continuadas que possibilitem o trabalho desses profissionais com as especificidades dos alunos público da educação especial.

Da mesma forma, a nível estadual, encontra-se a Resolução 456/2016 do Conselho Estadual de Educação, que fixa normas para a Educação Especial e para o AEE, e, no tocante

¹⁰ Estabelece normas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e para o atendimento educacional especializado dos estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação nas etapas e demais modalidades da educação básica, públicas e privadas (educação infantil), pertencentes ao Sistema Municipal de Educação de Fortaleza.

à formação de professores, discorre que: “[...] 2º Aos professores que já se encontram exercendo o magistério nessa modalidade de ensino, ou que atuarão junto a esses alunos público-alvo da Educação Especial, serão oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive no nível de pós-graduação [...]” (FORTALEZA, 2016, p. 9).

Sendo assim, tanto a nível municipal quanto a nível estadual, percebe-se que os profissionais que irão atuar com os alunos da educação especial, quer seja professor de AEE ou professor de sala de aula regular, têm direito a uma formação que os qualifique para um trabalho que contribua com o desenvolvimento, com a promoção da inclusão e aprendizagem desses educandos.

Outro documento importante para o AEE é o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, instituindo o atendimento educacional especializado. Documento esse que segue os parâmetros discutidos pelos documentos apresentados anteriormente (BRASIL, 2008; 2009). Nesse Decreto, o AEE é definido como:

[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, s/p).

Do mesmo modo, significativa para o AEE foi a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, na qual foi criado o Plano Nacional de Educação, que apresenta metas educacionais que deverão ser estabelecidas em um período de até 10 anos. No que diz respeito à educação inclusiva, a referida política assume, no item 4.4, a garantia do: “[...] atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades [...]” (BRASIL, 2014, s/p).

Sendo assim, o AEE permanece sendo realizado de acordo com os documentos anteriores, mas surge um tópico novo: a participação da família e do próprio aluno que deverão estar envolvidos nos processos de avaliação, quando preciso for.

Diante do exposto, inferimos que os documentos, resoluções e políticas públicas que respaldam o AEE existem, mas é necessário que sejam cumpridos. Para isso, é importante que todos se envolvam: famílias, comunidade escolar, sociedade, bem como o poder público, efetivando práticas inclusivas, viabilizando uma educação de qualidade, por meio do

enriquecimento e suplementação curricular, bem como o desenvolvimento dos aspectos pessoais, sociais e educacionais dos alunos com AH/SD.

5.2 Procedimentos e intervenções pedagógicas para educação de AH/SD

Após a identificação do aluno com AH/SD, é preciso decidir qual o encaminhamento adequado que possibilitará o desenvolvimento das habilidades encontradas e uma formação global desse aluno. Neste item, dissertar-se-á sobre algumas formas de atendimento, com o objetivo de considerar o desenvolvimento das diversas inteligências desse público.

Não existe um modelo ideal de atendimento aos alunos com AH/SD, mas um método adequado, com um conjunto de associações entre as opções possíveis, poderá contemplar a variedade apresentada em qualquer grupo, contribuindo para o desenvolvimento pleno de todos os alunos.

De acordo com o que está previsto em lei, o público de AH/SD deverá receber atendimento que reconheça suas necessidades educacionais individualizadas, pois, por mais singulares que sejam suas características, se não houver atendimento apropriado, esses alunos poderão não alcançar um nível de excelência.

Nesse sentido, qualquer programa educacional para os alunos com AH/SD deve ser organizado, fundamentado a partir de suas necessidades, além de considerar também:

[...] o ritmo de cada um, a presença ou não de dificuldades de aprendizagem ou de outras necessidades especiais, além da maturidade e da independência. Aspectos relevantes também são gênero, estilos de aprendizagem e interesses pessoais de cada indivíduo identificado (FLEITH, 2007, p. 69).

Ou seja, considerar o aluno em sua singularidade, lembrando sempre que todo sujeito é único, também se aplica às pessoas com AH/SD, que possuem características e necessidades diferentes. Outro fator importante é que os modelos de atendimento aos alunos com AH/SD são propostas de estratégias, passíveis de modificações à medida que são implementadas, pois dependerão de fatores como condições e características do local onde serão realizadas. Além disso, devemos considerar também que esse público, dentro da escola, relaciona-se com dois grupos de alunos, que são os pares da mesma idade e os pares intelectuais.

Uma característica relevante sobre os alunos com AH/SD é que esses se utilizam tanto das modalidades de ensino formal como do não formal, mas, para isso, necessitam de um ambiente desafiador, que possibilite o desenvolvimento de suas habilidades, senso de

responsabilidade e independência intelectual, assim como: “[...] encontrar metodologia adequada à sua rapidez de raciocínio e grande capacidade de abstração, por meio de um processo dinâmico de aprendizagem” (FLEITH, 2007, p. 70).

Contudo, a realidade das escolas brasileiras é de funcionamento dentro de uma estrutura tradicional, na qual existe a organização em séries, com disciplinas separadas, aulas com duração estabelecida, vinculadas em grades, nas quais o conteúdo de cada ano letivo é repassado aos alunos por um professor com domínio exclusivo do conhecimento.

Dessa forma, diante dessa realidade, Renzulli (2004) questiona:

Como é que os educadores podem encontrar tempo para realizar atividades de aprendizagem estimulantes que tornem as escolas lugares mais agradáveis para os alunos (e para o pessoal), face a duas realidades: as pressões para aumentar o nível no desempenho de testes e de um currículo já demasiado extenso, resultantes de orientações estaduais, assim como as listas cada vez mais longas de normas, conteúdos e recomendações para aumentar o nível de letramento? (RENZULLI, 2004, p. 5).

Nessa perspectiva, é imprescindível que mudanças ocorram, quer sejam nas políticas públicas voltadas para a educação ou na realidade dentro das salas de aula, com a participação e interesse dos professores, para que dessa forma possam contemplar as necessidades dos alunos com AH/SD.

Dessa forma, com o objetivo de contemplar as necessidades educativas desse público, são propostos três tipos de atendimentos, que serão discutidos nos próximos tópicos, a saber: agrupamento, aceleração e enriquecimento. Cada opção atende diferentes necessidades, porém podem ser utilizadas de forma associada, visto que são inter-relacionadas, conforme afirmam alguns pesquisadores.

5.2.1 O enriquecimento escolar: conceituação e tipologia

A garantia de um atendimento que atenda as habilidades, interesses e estilos dos sujeitos com AH/SD encontra-se nas Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica (Parecer nº 17 e Resolução nº 2 do CFE/CEB), sendo primordiais:

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o **aprofundamento e enriquecimento** de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96 (BRASIL, 2001c, grifo nosso).

A despeito dessas atividades, existem diversos tipos de Enriquecimento Escolar (EE) na literatura mundial, mas destacam-se o “[...] Modelo de Enriquecimento Escolar proposto por Renzulli e Reis (1997a; 2000) e o Modelo do Aprendiz Autônomo, de Betts¹¹ (1986; 1991)” (VIRGOLIM, 2007, p. 63).

O Enriquecimento Escolar (EE) é um programa de atendimento para os alunos que possuem características de AH/SD, no qual são ofertadas possibilidades de aprendizagem melhores e superiores, porém não somente para estes, mas para todos os alunos da escola, pois, como bem afirma Renzulli (2004, p. 94): “O maior impulso da educação regular, nas últimas décadas, foi graças ao investimento significativo no desenvolvimento das habilidades de pensamento para todos os alunos”.

Assim, conforme Paim (2016, p. 105), o Enriquecimento Escolar (EE) foi idealizado como um modelo que “[...] estivesse consonante com todas as conclusões pertinentes à concepção de superdotação em três anéis (alto desempenho em alguma área do conhecimento, elevada dedicação a tarefa, elevado nível de criatividade), incluindo os tipos de AH/SD acadêmico e criativo-produtivo”.

Ademais, o EE, quando reconhecido pela comunidade escolar, pode proporcionar benefícios para todos os envolvidos, ou seja, os alunos com AH/SD e os alunos em investigação, bem como seus respectivos professores, quer sejam de programas especiais ou de sala de aula regular.

Para Cupertino e Arantes (2012, p. 51), o EE é uma oportunidade “[...] pela qual se oferece à criança experiências de aprendizagem diversas das que o currículo regular normalmente apresenta. Isso pode ser feito pelo acréscimo de conteúdos mais abrangentes e/ou mais profundos, e/ou pela solicitação de projetos originais”.

Os benefícios na utilização do EE seriam pelo fato do aluno permanecer inserido no mesmo ambiente escolar na maior parte do tempo, bem como conseguir atender à diversidade consistente em cada caso. Contudo, esse tipo de ação requer custos com formação de professores, material distinto, assim como, investimento nos planejamentos, sendo necessário ser gradativo, à medida que o aluno avança ou que a situação requeira (CUPERTINO; ARANTES, 2012; FLEITH, 2007).

¹¹ “Foi concebido para satisfazer as necessidades cognitivas, sociais e emocionais do aluno superdotado (BETTS, 1986, 1991). Há cinco dimensões principais: orientação, desenvolvimento individual, atividades de enriquecimento, seminários e estudos em profundidade” (VIRGOLIM, 2007, p. 65).

O Modelo de Enriquecimento Escolar (*The Schoolwide Enrichment Model – SEM*), do educador norte-americano Renzulli, “[...] tem como objetivo tornar a escola um lugar onde os potenciais sejam identificados e desenvolvidos, promover uma aprendizagem de alto nível, prazerosa e desafiadora para toda a gama de escolas, níveis e diferenças demográficas” (COSTA, 2018, p. 142).

Os elementos que compõem o atendimento do SEM indicado por Renzulli são: “[...] o portfólio total do talento, as técnicas de modificação do currículo, o enriquecimento do ensino/aprendizagem ou modelo triádico de enriquecimento” (COSTA, 2018, p. 142).

Com o objetivo de incentivar nos alunos o potencial para desenvolver suas habilidades, independente de se no contexto regular ou da educação especial, são propostos três tipos de EE: Tipo I, II e III, sendo a escola responsável pela escolha em adotá-los ou não no ensino regular.

O EE Tipo I destina-se a todos os alunos da escola, iniciando-se na própria sala de aula regular e objetivando com isso: “[...] Enriquecer a vida dos alunos através de experiências que usualmente não fazem parte do currículo da escola regular; e estimular novos interesses que possam levar o aluno a aprofundá-los em atividades criativas e produtivas posteriores (VIRGOLIM, 2007, p. 64).

Desse modo, no EE do Tipo I, a escola poderá ser beneficiada e estimulada, à medida que possibilita que o aluno se envolva em atividades de seu interesse de níveis mais elevados, mais complexas, admitindo-se também a inclusão de pais e professores, bem como de outros alunos de salas diferentes. Outro fator importante refere-se ao fato de que, com a proposta de atividades para todos os alunos, minimiza-se a situação de exclusividade que é associada aos programas para alunos com AH/SD.

Referente ao EE Tipo I, Paim (2016, p. 110) apresenta considerações importantes acerca da relação deste com a aprendizagem por contraste, isto é:

[...] de colocar ao aprendiz informações, realidades, fenômenos, estímulos, técnicas diferentes daquelas com que está habituado. Contudo, dentro de uma perspectiva de complexidade coerente e ascendente aos limites e possibilidades cognitivos do estudante, seu contexto e bagagem teórica, será possível estimular a formação de neosinapses.

Todavia, para o sucesso das atividades do Tipo I nas escolas, é preciso levar em conta alguns fatores essenciais, tais como: “[...] contemplar cronogramas, seleção de tópicos em diversas áreas do saber, levantamento dos recursos, profissionais disponíveis e dos interesses no corpo discente” (PAIM, 2016, p. 110).

O EE Tipo II reúne procedimentos, materiais instrucionais e estratégias que também podem ser utilizados nos contextos de sala de aula regular e de recursos, “[...] capazes de elevar o nível de processos de pensamento e construção de conhecimentos” (PAIM, 2016, p. 112).

O EE Tipo II tem o intuito de desenvolver nos alunos: “[...] as habilidades gerais de pensamento crítico, resolução de problemas e pensamento criativo; [...] os processos afetivos, sociais e morais, tais como sentir, apreciar, valorizar, respeitar; [...]” (VIRGOLIM, 2007, p. 64).

Nesse caso, o aluno é incentivado, antes de tudo, a compreender os recursos que utilizará nas atividades do EE Tipo III, conforme as características do projeto do seu interesse, bem como ampliar suas atividades de relevância de forma favorável, utilizando-se para isso de seus conhecimentos. Portanto, “[...] o estudante que se interessou por plantas, após uma atividade de Tipo I, pode se engajar em leituras mais avançadas ou aprofundadas sobre Botânica; compilar, planejar e executar atividades como um cientista desta área; [...]” (VIRGOLIM, 2007, p. 64).

Para os alunos que apresentam interesse, disponibilidade de tempo em aprofundar determinada área de conhecimento com conteúdos mais avançados, bem como participação em treinamento mais complexo, é indicado o EE Tipo III, pois: “[...] nesse nível, a dedicação à tarefa e a motivação tornam-se sobremaneira mais decisivas para a consecução dos intentos, visto que a atividade demandará muito mais empenho pessoal do estudante, mas também dos professores e da própria escola” (PAIM, 2016, p. 114).

Como metas das atividades do EE Tipo III, podemos citar:

(a) aplicar seus interesses, conhecimentos, ideias criativas e motivação em um problema ou área de estudo de sua escolha; (b) adquirir um conhecimento avançado a respeito do conteúdo e metodologia próprios a uma disciplina, área de expressão artística ou estudos interdisciplinares em particular; [...] (VIRGOLIM, 2007, p. 64).

O EE Tipo III também pode ser utilizado nos contextos de sala de aula regular e de recursos, pois, de acordo com Renzulli (2004, p. 97), é “[...] essencialmente uma abordagem de aprendizagem indutiva e, como tal, defendo que ela é qualitativamente diferente da maior parte das experiências de aprendizagem oferecidas na maioria das situações escolares”.

Contudo, esse mesmo autor não se opõe à abordagem dedutiva, pois compreende que para altos padrões de criatividade e produtividade exige-se uma quantidade de habilidades e conhecimento que são ensinados geralmente por meio dos métodos dedutivos. Esclarecendo o modelo dedutivo: “[...] é aquele cujo objetivo é introduzir no repertório dos alunos o conteúdo e as habilidades quase sempre oferecidas através do uso de lições determinadas, apresentadas

com roteiros pré-estabelecidos para chegar ao que os alunos normalmente percebem como sendo a resposta certa” (RENULLI, 2004, p. 96).

A seguir, apresentam-se os aspectos dos dois modelos de teoria da aprendizagem, conforme Renzulli (2004, p. 98):

Quadro 10 - As dimensões dos dois modelos de teoria da aprendizagem

O Modelo Dedutivo	O Modelo Indutivo
O papel do professor	
Os professores iniciam, determinam, controlam e micro-organizam a aprendizagem.	Os alunos têm papel de liderança na seleção do tema/problema e no ritmo de desenvolvimento.
Os professores oferecem o feedback na forma de notas baseadas em critérios normativos.	Os professores e alunos são parceiros na avaliação formativa, baseada no progresso em relação às metas.
Professores como instrutores (disseminadores de conhecimento).	Professores como treinadores, patronos, pesquisadores de recursos, indagadores, editores, ombudsmen e colegas.
Os professores veem o conteúdo como objetivo impessoal e sem valor.	Os professores personalizam, criticam e enfatizam o caráter carregado de valor do conteúdo (modificação artística).
O currículo	
Predeterminado pelos livros-texto ou cursos de estudo.	Resultado dos interesses de um aluno ou de um grupo pequeno de alunos.
Orientado pelo conteúdo.	Orientado pelo processo e pelo produto.
Problemas predeterminados, expostos e, normalmente, pré-resolvidos.	Autosselecionados, abertos, problemas da vida real.
Informações apresentadas para um (possível) futuro.	Informações procuradas somente quando necessárias para ajudar a resolver o problema atual.
Conhecimento apresentado como material factual.	Conhecimento como veículo para o confronto com eventos, problemas, ideias e crenças.
A organização e administração da sala de aula	
Períodos diários predeterminados e tempo semanal determinado segundo o tamanho das unidades de instrução.	Tempo determinado pela natureza evolutiva da tarefa, projeto ou produto final.
Atividade para todo o grupo.	Atividades individuais e em pequenos grupos.
Agrupamento por idade/série.	Agrupamento por interesse, problemas e tarefas comuns.
Salas de aula predeterminadas e normalmente fixas.	Salas de aula organizadas para facilitar a realização de tarefas/conclusão de produtos.
As salas de aula são lugares onde ocorre a aprendizagem.	A aprendizagem ocorre onde as informações são coletadas ou onde são procuradas as experiências.
O papel do aluno	
Alunos aprendizes de lições e consumidores de conhecimento.	Alunos pesquisadores em primeira mão e não produtores de conhecimento.
Os alunos acumulam e armazenam o conhecimento para possível uso no futuro.	O aluno confronta e constrói o conhecimento para uso no presente.
Os alunos buscam tarefas e atividades corriqueiras.	As tarefas e atividades dos alunos estão baseadas nas divisões do trabalho.
Os alunos utilizam o conhecimento para estudar sobre os problemas.	Os alunos usam o conhecimento para descobrir e focalizar problemas e para agir sobre eles.

Os alunos aceitam passivamente o conhecimento como objetivo factual e correto.	Os alunos personalizam, interpretam, criticam e fazem a dissecação do conhecimento.
--	---

Fonte: Renzulli (2004, p. 98).

Renzulli (2004), a partir do seu trabalho e de alguns pesquisadores, destaca que características peculiares se apresentam na abordagem de aprendizagem do EE Tipo III, como por exemplo:

Quadro 11 - Características na abordagem de aprendizagem do EE Tipo III

O aprendiz único	Aprendizagens do Tipo III devem ser concebidas de forma a contemplar as capacidades, interesses e estilos de aprendizagem do indivíduo;
O papel do prazer	Experiências do Tipo III devem ser elaboradas e avaliadas considerando tanto o prazer quanto as metas de crescimento cognitivo;
Personalização da aprendizagem	A aprendizagem é mais significativa e prazerosa quando o conteúdo (ou seja, o conhecimento) e o processo (ou seja, as habilidades de pensamento, os métodos de investigação) são aprendidos no contexto de um problema real e atual;
Recursos metodológicos	O uso de métodos autênticos de investigadores profissionais, mesmo quando utilizados no ensino médio ou em investigações que repliquem trabalhos já realizados, é condição sine qua non para a superdotação produtiva-criativa (ao contrário da acadêmica);
Foco nos produtos e serviços	Tudo o que a gente aprendeu – desde as habilidades básicas até os níveis avançados de informação, o processamento cognitivo e até as habilidades inter e intrapessoal – vem junto no desenvolvimento de um produto ou serviço cujo produtor espera que informe, persuada, divirta os outros ou faça que eles acreditem nele ou se comportem diferentemente perante ele.

Fonte: Renzulli (2004, p. 99).

Portanto, a abordagem de aprendizagem denominada de EE Tipo III se apresenta como uma alternativa para desenvolvimento dos talentos, na qual os alunos, por meio de uma aprendizagem independente e comprometida, assumem a função de investigadores em primeira-mão diante de situações concretas.

Todavia, não é fácil desenvolver um programa escolar a partir dessa abordagem. Mesmo assim, obtiveram êxito ao alcançar aprovação: “[...] da classe profissional, dos administradores e dos pais quanto a um pequeno número de conceitos de fácil compreensão e ao atendimento relacionado a eles, oferecendo recursos e capacitação relacionados a cada conceito e ao procedimento para oferecer o atendimento” (RENZULLI, 2004, p. 101).

O supracitado autor percebe que alcançou seu objetivo quando tem conhecimento que nos últimos 20 anos vem possibilitando aos diversos educadores utilizar essa prática

pedagógica, devido à sua simplicidade, impactando diretamente nas realizações em que os alunos com AH/SD estão envolvidos, bem como na motivação de seus potenciais.

No mesmo sentido, destacamos também o EE Tipo IV, advindo das atividades desenvolvidas no Tipo III. Exemplificando, essas atividades seriam:

[...] uma comunicação ou palestra num Congresso ou Encontro de especialistas, um produto novo, uma descoberta científica, uma peça teatral apresentada em um teatro, uma composição musical nova interpretada por músicos conhecidos na comunidade, um livro publicado e comercializado em livrarias da comunidade maior; um atleta que é selecionado para representar seu município, comunidade ou país em instâncias superiores (COSTA, 2018, p. 145).

Portanto, o EE Tipo IV é indicado para aqueles alunos que possuem interesse em investigar o desenvolvimento de produtos com base nas atividades do Tipo III, ou então criar produtos mais ricos, podendo ser oferecido para os alunos de forma individual ou em pequenos grupos. “A proposta do Programa consistirá em possibilitar o desenvolvimento e reconhecimento do potencial desses estudantes, bem como suprir e complementar as necessidades, propiciando um espaço rico em experiências diversas [...]” (COSTA, 2018, p. 145).

Desse modo, a comunidade escolar precisa refletir e realizar um trabalho em consenso com as políticas públicas vigentes sobre oportunidades a serem oferecidas aos alunos com AH/SD, considerando que esses possuem características específicas, a fim de atender suas necessidades e proporcionar o desenvolvimento de seus potenciais e talentos.

Por fim, o EE, apesar de pouco disseminado nas escolas brasileiras, foi considerado essencial para a promoção de talentos, sendo aprovado pelos educadores, e, no ano de 2005, o MEC reconheceu-o como representativo para os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados da federação (BURNS, 2014).

5.2.2 Os Grupos de Interesses/Talentos

Referente ao agrupamento, esse é um recurso educacional, dentre outros, no qual existem heterogeneidade e amplas diferenças individuais e, por isso, exige instrução individualizada. Contudo, é relevante destacar que não é indicada a total separação, pois os alunos se beneficiam também da convivência com outros de diferentes habilidades.

Conforme Cupertino e Arantes (2012), os sistemas de agrupamento dividem-se em: agrupamento em centros específicos; agrupamento em aulas específicas em escolas regulares;

agrupamento parcial/temporal, flexível. Para esses autores, os benefícios dos agrupamentos estão em: “[...] contribuir para um aproveitamento em níveis proporcionais às habilidades, incentivando (ou mantendo) a motivação. Nos grupos é facilitada a troca de ideias e interação entre semelhantes, gerando ganhos acadêmicos substanciais” (CUPERTINO; ARANTES, 2012, p. 48).

Os agrupamentos em centros específicos são normalmente denominados de segregação em escolas ou salas especiais, e valorizam mais os aspectos acadêmico e intelectual, em detrimento dos aspectos socioculturais. Em outros países, nas escolas especiais, nos casos mais extremos, os alunos, em nome de seu desenvolvimento intelectual, às vezes precisam ficar longe da família e amigos; por esse motivo, acaba sendo um agrupamento bastante criticado. Contudo, pode funcionar no caso de acampamentos temáticos, intercâmbios ou cursos específicos.

Fleith (2007) discorre sobre os sistemas de agrupamentos específicos, afirmando que: “[...] envolvem práticas educacionais de agrupamento de alunos em escolas ou classes especiais, ou sob a forma de pequenos grupos atendidos na sala de aula regular de forma diferenciada dos demais alunos” (FLEITH, 2007, p. 71). Significa separar os alunos por nível de habilidade ou por desempenho, encaminhando-os para escolas especializadas. Vale destacar que essa forma de atendimento não é habitual na realidade brasileira, sendo mais comum em outros países.

O agrupamento em aulas específicas em escolas regulares é outra forma de atendimento, no qual, a partir da identificação dos alunos com AH/SD, esses podem ser conduzidos a um atendimento especializado fora da sala de aula ou agrupados dentro dela por determinado período. Essa é uma prática também criticada pelo processo de inclusão, pois é relacionada ao elitismo e isolamento do grupo selecionado.

Referente ao agrupamento parcial/temporal, flexível: “[...] as modalidades mais viáveis (e desejáveis) são a retirada de grupos definidos de alunos da sala para realizar outras atividades, ou a separação em grupos dentro da própria sala, para que os alunos possam desenvolver os temas estudados de acordo com seu próprio ritmo” (CUPERTINO; ARANTES, 2012, p. 56).

Do mesmo modo, como forma de atendimento a esse público, existe também a parceria com outras instituições da comunidade, como centros esportivos, bibliotecas, cursos especializados, como informática ou teatro. Além disso, existem também as universidades, que são fundamentais no processo de identificação, assim como na oferta de atividades e projetos de pesquisa do currículo universitário para esses alunos (CUPERTINO; ARANTES, 2012).

No entanto, seja qual for a escolha da intervenção, deve-se considerar as especificidades inclusas em um processo de identificação. Ademais, o aluno pode não se sentir à vontade

fazendo parte de um grupo específico, com atendimento diferenciado dos demais; por isso, esse processo necessita de cautela nos métodos adotados para o agrupamento. Caso a metodologia utilizada tenha sido a partir dos testes de inteligência, por exemplo, pode ocasionar problemas para o aluno que não possui maturidade emocional.

De igual relevância é conscientizar os alunos sobre a noção de superioridade, para que na sala de aula não haja a ideia de que os alunos com AH/SD foram agrupados por serem classificados como superiores aos outros.

Nessa perspectiva, Fleith (2007) discorre sobre pesquisas que apontam os benefícios de se trabalhar com agrupamentos, a saber: “A formação de grupos de interesses e capacidades semelhantes torna-se cada vez mais necessária para estudantes cujos níveis de aproveitamento, atitudes, estilos de aprendizagem e motivações são extremos e cujas necessidades não são satisfeitas pela classe regular” (FLEITH, 2007, p. 72).

Portanto, o agrupamento de alunos com AH/SD por habilidades parece fundamental, se pretendemos viabilizar um aproveitamento escolar compatível com seu potencial, assim como possibilitar a ampliação da motivação desses alunos para aprender. Esses fatores serão essenciais para esse público, visto que oportunizarão o autoconhecimento, a autovalorização e a construção de sua identidade, simultaneamente e, para os demais envolvidos, o entendimento de que todas as pessoas são únicas e possuem necessidades específicas. Isso também se aplica ao grupo dos alunos com AH/SD.

5.2.3 O Processo de Aceleração

A aceleração geralmente significa cumprir o programa escolar em menor tempo, podendo ser oferecida aos alunos que são academicamente adiantados. Nesse caso, a competência será o parâmetro para o sujeito adquirir acesso às experiências acadêmicas posteriores. Esse processo pode englobar a entrada precoce na escola, a partir do momento que se percebem, desde a educação infantil, habilidades superiores, bem como pode levar à supressão de séries, quando o aluno tem o domínio de todas as matérias da série atual e não terá obstáculo para acompanhar as séries seguintes (VIRGOLIM, 2007).

Sendo assim, é importante que, ao indicar um aluno com AH/SD para aceleração, alguns fatores sejam considerados, como, por exemplo: suas aptidões não se desenvolvem da mesma forma; avaliar também o desenvolvimento emocional e a maturidade desse aluno; considerar

seu crescimento físico, para não criar divergências com o crescimento físico dos outros alunos; analisar a aceitação do professor referente à aceleração desse aluno (FLEITH, 2007).

Determinados autores discorrem sobre as vantagens que a aceleração pode possibilitar aos alunos com potencial elevado, dentre as quais citam-se:

[...] poder usar recursos e professores já existentes na instituição de ensino. Essa prática também corresponde à resposta mais rápida que se pode dar diante da constatação da necessidade de atenção diferenciada a alguém com altas habilidades/superdotação. O aluno mantém-se motivado diante dos estudos, por poder seguir no seu próprio ritmo (CUPERTINO, ARANTES, 2012, p. 49).

De acordo com o exposto, percebemos vantagens quando se propõe a utilização da aceleração; todavia, deve-se refletir que, para seu êxito, algumas questões são necessárias, como considerar de que forma o aluno se sente ao separar-se de seus amigos; além disso, observar como a família porta-se diante dos avanços desse aluno, isto é, se não existe imposição para que esse aluno tenha resultados mais rápido.

Comumente, o tipo de aceleração mais adotado é pular determinada série escolar, porém existem dezoito tipos possíveis, dentre os quais doze são baseados em temporalidade e seis em conteúdo:

Quadro 12 - Possíveis tipos de aceleração

TEMPORALIDADE	CONTEÚDO
1. Admissão antecipada à educação infantil;	1. Instrução autorregulada pelo aluno;
2. Admissão antecipada ao 1º ano do ensino fundamental;	2. Aceleração parcial por matéria/disciplina;
3. Saltar uma ou mais séries escolares;	3. Compactação de currículo;
4. Progressão continuada;	4. Mentorias;
5. Classes combinadas (multisseriadas);	5. Programas específicos para matérias curriculares mais adiantadas;
6. Currículo Telescópio (um ano em um semestre, ou dois anos letivos em um);	6. Cursos de ensino a distância.
7. Diplomação antecipada;	
8. Matrícula simultânea (em dois níveis de ensino);	
9. Curso de créditos (secundário ou superior);	
10. Créditos por exames e provas;	
11. Entrada antecipada ao nível médio e superior;	
12. Aceleração do próprio curso universitário.	

Fonte: Adaptado de Colangelo et al. (2004) e Guenther (2011) apud Marques (2017, p. 50).

A partir do exposto no quadro acima, inferimos que são diversas as possibilidades para aceleração do aluno com AH/SD; porém, talvez falte divulgação e, conseqüentemente, apropriação, por parte dos professores e gestores, desses tipos de aceleração.

Todavia, comumente, o processo de aceleração não é oferecido a boa parte desse público que possui AH/SD, e existem algumas razões para que tanto professores quanto gestores não o adotem, dentre as quais, de acordo com Marques (2017, p. 50), destacam-se:

Quadro 13 - Justificativas para a não utilização da aceleração

a) pouca familiaridade com as pesquisas sobre aceleração;
b) falta de informação por parte da escola a respeito do atendimento ao aluno com potencial acima da média;
c) ideia errônea de que o aluno será mantido distante de seus pares sobre a aceleração;
d) mito de que o aluno acelerado sempre apresentará dificuldades emocionais ou sociais;
e) crença de que a aceleração suprime parte da infância do aluno;
f) medo de que a aceleração prejudique o desenvolvimento social da criança;
g) argumento de que os alunos deixarão de aprender parte do conteúdo programático;
h) crença de que os outros alunos ficarão prejudicados ou ofendidos; e,
i) ausência de regulamentação das leis vigentes sobre a aplicação dessa prática.

Fonte: Adaptado de Marques (2017, p. 50).

Desse modo, para a compreensão correta do significado e objetivo da aceleração, bem como de seus benefícios para o público de potencial elevado, faz-se necessário que haja o compromisso de todos, escola e família, visando com isso o respeito e o incentivo ao avanço da aprendizagem desses alunos. Contudo, é imprescindível advertir que o desenvolvimento de qualquer pessoa não ocorre da mesma forma, e que suas capacidades, quer sejam intelectuais, afetivas ou motoras, evoluem de maneira distintas.

Na seção posterior, abordaremos a formação continuada de professores no Brasil, na qual realizamos um resgate dos principais fatos históricos referentes ao estabelecimento das escolas no país, bem como suas implicações para o modelo de formação da atualidade. Em seguida, abordamos a formação continuada de professores para atenção aos alunos com AH/SD, a qual requer investimento em política educacional que contemple uma formação docente de qualidade e que leve em conta a diversidade presente no contexto das escolas.

6 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E LEGAIS

“As mudanças na sociedade definirão sempre novas abordagens para a educação dos homens e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores, o que se coloca como um permanente desafio para a pesquisa e para a universidade” (FERNANDES; CUNHA, 2012, p. 61).

6.1 A Formação continuada de professores para atenção aos alunos com AH/SD

Nas últimas décadas, referente à formação dos professores e estratégias pedagógicas para o trabalho docente, os professores receberam do poder público cursos, congressos, seminários e palestras que representavam o seu cotidiano escolar com os alunos do segmento da Educação Especial, principalmente na compreensão de uma ação-reflexão-ação.

Isto é, as orientações para reflexão sobre uma prática de ensino desafiadora relacionada à teoria são inerentes ao dia a dia docente, sendo a formação inicial e continuada a origem desse processo inclusivo (OZÓRIO et al., 2020). Todavia, cabe uma reflexão: não se observa na mesma proporção o empenho para que os professores de sala de aula regular tenham acesso a formações referentes à educação especial, e, dessa forma, superem os preconceitos e estereótipos ainda existentes diante dos alunos com deficiência TEA e AH/SD, bem como construam práticas pedagógicas inclusivas capazes de atender às demandas da diversidade.

A formação continuada, nos dias de hoje, tem se caracterizado como uma possibilidade de pensar as exigências escolares e os processos de escolarização das pessoas que são público-alvo da educação especial. Nessa perspectiva, faz-se necessário: [...] buscar a escola concreta, onde habitam alunos (as), professores (as) e profissionais em ações pedagógicas; a escola, onde, na atualidade, se coloca o princípio ético da inclusão escolar (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 20). Para isso, será necessário investimento em política educacional que contemple uma formação docente de qualidade e que leve em conta a diversidade presente no contexto das escolas.

Referente à importância da formação docente para o trabalho com os alunos público-alvo da educação especial, Mantoan (2011) afirma que:

A formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando à inclusão de todos os alunos e o acesso deles ao ensino superior, precisa levar em conta princípios de base que os instrumentalizem para a organização do ensino e a gestão da classe, bem como princípios éticos, políticos e filosóficos que permitam a esses profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente ao desafio de formar

uma nova geração capaz de responder às demandas do nosso século (MANTOAN, 2011, p. 141).

Conforme a supracitada autora, tanto a formação inicial quanto a formação continuada destinam-se a todos os sujeitos, quer sejam público da educação especial ou não, considerando, acima de tudo, os princípios científicos, pedagógicos, éticos, políticos e filosóficos que colaboram com os professores, no sentido de compreenderem seu papel docente e social frente aos desafios presentes na sociedade atual.

Como já afirmado anteriormente, o processo de expansão do ensino na rede pública iniciou-se de forma mais expressiva basicamente a partir das décadas de 1970 e 1980. Com o surgimento do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP/MEC), em julho de 1973, como o primeiro órgão responsável pela formulação e acompanhamento de uma política de educação especial, em esfera nacional, iniciou-se a criação de setores especializados nas Secretarias de Educação. Referente ao CENESP, Gomes (2012, p. 53) afirma que:

Esse órgão, considerado o primeiro embrião que buscou responsabilizar o poder público pela educação dos alunos público-alvo da educação especial – obtendo resultados inexpressivos –, passou a direcionar a política de Educação Especial, no tocante à formação de professores e à implantação, nas secretarias de educação, de setores da Educação Especial.

Dessa forma, a implantação do CENESP teve como alvo a formação docente com a elaboração de cursos, palestras, seminários e encontros a respeito do atendimento educacional para alunos na educação especial que deveriam ser promovidos, em parceria com as secretarias de educação: “[...] começa a aparecer neste período a implantação de setores da Educação Especial no âmbito das secretarias estaduais de educação, possivelmente para administrar recursos financeiros repassados pelo CENESP, e com foco na política de formação de professores” (MENDES, 2010, p. 101).

Nesse mesmo período, vivencia-se um processo de integração escolar, em que, na integração, “[...] a criança continua segregada na turma especial, ocorrendo apenas alguns momentos de ‘socialização’ com outros alunos ditos ‘normais’ (BORGES; PEREIRA; AQUINO, 2012, p. 2). Vale ressaltar que o paradigma da integração permaneceu nos sistemas de ensino do Brasil por aproximadamente trinta anos, modificando-se a partir da construção de uma concepção inclusiva que surgiu com as exigências políticas, sociais e educacionais do país.

Portanto, não se observam grandes avanços referentes à efetivação das orientações estabelecidas para o atendimento educacional para os alunos da educação especial realizadas

pelo CENESP, em parceria com as secretarias estaduais de educação. Ocorreram atuações pontuais realizadas por algumas secretarias de educação dos estados (KASSAR, 2011).

Contudo, foi a partir dos anos 1990 que o movimento de inclusão de todos os alunos nas salas de aula regulares, de permanência e acesso ao conhecimento, independentemente de suas diferenças, intensificou-se, ganhou amplitude, exigindo, com isso, melhoria do sistema escolar, do trabalho docente, bem como do processo de ensino e aprendizagem. Para isso, algumas medidas careciam de ser tomadas:

[...] o professor precisa conhecer como o aluno aprende para saber como ensinar; na estrutura física, com a quebra de barreiras arquitetônicas e atitudinais; nas situações pedagógicas, com a utilização de material específico para atender às necessidades dos alunos; na formação de professores e das equipes gestoras, no tocante aos princípios da educação inclusiva (GOMES et al., 2017, p. 19).

Nessa perspectiva, percebemos que a educação especial, para atender a tais mudanças, teria que ressignificar sua função de atuação, trabalhando de forma colaborativa com o ensino regular no sentido de apoio especializado às escolas, aos professores e às famílias e, dessa forma, possibilitando a inclusão de todos os alunos.

Uma referência internacional importante para a implantação da política pública de educação inclusiva, no ano de 1990, foi a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, em Jontiem, Tailândia, junto da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade”, que culminaram com a “Declaração de Salamanca”, um documento importante que apresenta como uma de suas exigências que os governos: “[...] garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas” (BRASIL, 1994, p. 2).

Desse modo, com a divulgação desse documento no setor educacional, considerado uma divisão de propagação da filosofia da educação inclusiva, as teorias e práticas na perspectiva inclusiva começaram a ganhar força no país, repercutindo gradativamente nas escolas.

Posteriormente, no ano de 1994, foi elaborada pelo MEC, em parceria com a Secretaria de Educação Especial, a primeira Política Nacional de Educação Especial, documento que priorizou o processo de integração escolar. Na atualidade, essa secretaria é denominada Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) e atua no planejamento, orientação e coordenação, em articulação com os sistemas de ensino de políticas para a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, entre outras modalidades (GOMES et al., 2020).

Na sequência, encontra-se outro documento importante no tocante à educação especial, a LDB/96, que no Art. 59 discorre sobre a atuação do professor junto ao público da educação especial, referindo-se a dois perfis de professores:

Quadro 14 - Perfis de professores para atuação junto ao público da educação especial

a) Professor de classe comum capacitado que comprove em sua formação conteúdo ou disciplinas sobre Educação Especial e desenvolvidas competências para:	b) Professor especializado em Educação Especial, com formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou complementação de estudos ou pós-graduação para:
I - Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;	I - Identificar as necessidades educacionais especiais;
II - Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento;	II - Definir e implementar respostas educativas;
III - Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;	III - Apoiar o professor da classe comum;
IV - Atuar em equipe e em conjunto com o professor especializado;	IV - Atuar no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;
	V - Desenvolver estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas alternativas.

Fonte: Adaptado de Pavão, Pavão e Negrini (2018, p. 20, grifos nossos).

Embora os dois perfis de professores possuam em sua formação especificidades que os diferenciam, no momento de atuar junto aos alunos da Educação Especial suas ações se complementam.

Do mesmo modo, a Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001, Art. 18, § 1º e 2º, constata as funções e o desempenho dos especialistas na educação especial e, no artigo 18, § 4º afirma: “Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2001c).

Relevante destacar que esse documento que contém as Diretrizes de 2001 (BRASIL, 2001a) apresenta uma diferenciação entre professores capacitados e professores especializados:

[...] **professores capacitados** [...] aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial [...] e **professores especializados em educação especial** [...] deverão comprovar I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio [...] (BRASIL, 2001a, p. 5, grifos nossos).

Esses professores, embora possuam natureza de formação e atuação diferenciada, trabalham no sistema educacional inclusivo; porém, os professores formados em Educação Especial são classificados nessas diretrizes como professores especializados em Educação Especial, mas são professores formados em cursos generalistas. Nesse caso, o professor passou de uma formação em atuação especializada em determinada área da Educação Especial para uma formação e atuação generalista, atendendo às diversas demandas do sistema escolar.

No tocante ao professor do AEE, deve “oferecer o necessário suporte, orientação e capacitação aos professores do ensino regular visando à inclusão, ou para atuar diretamente com alunos em classes especiais, salas de recursos” (PLETSCH, 2009, p. 151).

Um outro elemento importante a ser lembrado deve-se ao fato de que devido a situações socioeconômicas e regionais que abrangem a realidade brasileira, torna-se inviável que a exigência mínima de formação em nível superior seja implantada. Desse modo, os professores acabam atuando nas séries iniciais do ensino fundamental sem a devida formação, ou seja, apenas com nível médio, garantido pelo parecer nº 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado em 19 de fevereiro de 2003, no qual os professores concursados que trabalham em turmas de educação infantil ou séries iniciais do ensino fundamental têm garantido o seu cargo, mesmo que não estejam estudando em cursos de nível superior (BRASIL, 2003).

Contudo, somente a formação docente em nível superior não é o suficiente para contemplar o modelo atual de inclusão educacional. Deve-se considerar também: “[...] o contexto social, econômico e cultural em que se insere a escola, as concepções e representações sociais relativas à deficiência e, por fim, os recursos materiais e os financiamentos disponíveis à escola (PLETSCH, 2009, p. 145). Desse modo, a formação docente poderá responder aos desafios postos no cotidiano das escolas atualmente, mediante um professor com formação que permita instigar seus conhecimentos e habilidades por meio da ação e reflexão teórico-prática.

Sugerimos que as formações ocorram também nas escolas por meio de redes coletivas de atuação concebidas pelos professores para que, desse modo, reflitam sobre a prática e, de forma coletiva, solucionem os problemas que surgem no cotidiano, bem como compartilhem suas experiências e saberes (DANTAS, 2014).

Nessa perspectiva, conforme Nóvoa (1992, p. 14), “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”. Dessa forma, com a instituição dessas redes coletivas de atuação dentro das escolas, têm-se a possibilidade da coletivização profissional, bem como da afirmação de valores específicos da profissão docente.

Contudo, percebemos que somente formação inicial e continuada de professores não é suficiente para o planejamento e a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, pois a ação docente é influenciada pelas representações dos professores sobre o aluno público da educação especial.

Todavia, compreendemos que, por meio dessas formações, nas quais a prática dos professores, seus saberes experienciais e as teorias articulam-se, as percepções sobre pessoas público-alvo da educação especial têm mais possibilidades de mudar. Ainda sobre esses saberes experienciais, Gomes (2017, p. 33) afirma que: “[...] são também ricas fontes de conhecimentos para a formação dos professores, porque permitem que eles reflitam sobre suas ações práticas pelo exercício cotidiano”.

Referente à formação de professores para a educação especial, de acordo com Pavão, Pavão e Negrini (2018, p. 20): “Os dados do Censo Escolar MEC/INEP (2014), que tratam dos principais indicadores da educação da pessoa com deficiência, apontam que no Brasil há cerca de 97.459 professores com formação em Educação Especial”. Contudo, desde o ano de 2007, o MEC/SECADI, em acordo com universidades públicas, oferece cursos de formação continuada de professores para o trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), a distância – EAD.

A respeito dessas formações continuadas a distância, existem algumas críticas: “[...] embora os cursos de EAD, on-line, abarquem a formação de grande quantidade de profissionais [...] escondem uma formação docente limitada e aligeirada que, supostamente, é justificada pela urgência de formar o profissional para uma tarefa imediata” (ROSSETTO, 2015, p. 109).

Conforme os dados fornecidos pelo MEC/SECADI do ano de 2018, aproximadamente 70 mil professores, entre especialistas e capacitados, receberam formações nas áreas de Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (PAVÃO; PAVÃO; NEGRINI, 2018). Todavia, apesar de se alcançar um número expressivo de professores, essas formações na modalidade a distância tornam-se comprometidas, de baixa credibilidade, como afirmado anteriormente.

Ademais, um outro documento relevante no tocante à formação de professores para atuar junto ao público da educação especial é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, pois essa política, bem como: “[...] as Resoluções e Normativas, dela decorrentes, apontam para a implementação de Programas e Formação de Professores que possam subsidiar e efetivar a inclusão no território nacional (PAVÃO; PAVÃO; NEGRINI, 2018, p. 31).

Neste capítulo, até o presente momento, discutiu-se sobre a formação de professores para trabalhar com os alunos público-alvo da educação especial, cuja SRM e o próprio AEE, são possibilidades oportunizadoras a essas pessoas. Contudo, dentre esses alunos, estão aqueles com AH/SD, que possuem características diferenciadas quanto às necessidades de aprendizagem e ao consequente apoio de que necessitam, mas que podem ser identificadas em diferentes momentos da vida da pessoa, desde a infância até a vida adulta, e em diversos espaços.

Como já afirmado neste texto, os alunos com AH/SD têm direito a uma educação de qualidade que contemple suas especificidades, sendo suas necessidades contempladas na legislação brasileira:

Percebe-se que existe uma preocupação nos documentos legais, mais especificamente na Política Nacional de Educação Especial (2008), em garantir condições de aprendizagem para esses alunos, serviços para o atendimento de suas necessidades, assim como a formação de professores. No entanto, na prática, isso ainda emerge como um tema de discussão que necessita de ampliação de debates e de ações (PAVÃO; PAVÃO; NEGRINI, 2018, p. 28).

Portanto, a garantia de diversos dispositivos legais não necessariamente implica o atendimento às peculiaridades desses alunos, pois é necessário que os professores dos alunos com AH/SD possuam formação que contemple a identificação, o acompanhamento e o atendimento a esse público. Entretanto, como já visto neste texto, essas formações ocorrem comumente para os professores de AEE, mas esses alunos possuem também os professores de sala de aula regular, bem como outros profissionais dentro das escolas. Logo, seria interessante uma formação que abarcasse toda a comunidade escolar.

Sendo assim, para o satisfatório atendimento e desenvolvimento das potencialidades, dentre essas a criatividade dos alunos com AH/SD, há que se pensar em atualizações tanto para o professor de AEE quanto para o professor de sala de aula regular, por meio de formações que qualifiquem esses profissionais para atuar de forma inovadora, ativa e dinâmica, como bem destaca Alencar (2007b, p. 48):

Vários dos nossos estudos indicaram também a dificuldade de professores para romperem com práticas passadas, incorporando intencionalmente novas estratégias ou procedimentos que promovam o desenvolvimento da capacidade de criar de seus alunos. Isto sugere a necessidade de uma formação continuada, de tal forma que o docente possa tirar maior proveito do que adquiriu [...] O que temos constatado ainda é que a criatividade não é um tema que vem sendo discutido na grande maioria dos cursos de formação de professores no Brasil.

Nessa perspectiva, enfatizamos a urgência de formações para os docentes que abordem à temática AH/SD, viabilizando a identificação, o acompanhamento, o atendimento, bem como práticas pedagógicas¹² que possibilitem a aprendizagem desses alunos, promovendo dessa forma sua inclusão. Cupertino e Arantes (2012) sugerem que, ao atuar com alunos com AH/SD, determinadas atitudes dos professores devem ser adotadas, a saber:

Quadro 15 - Atitudes dos professores a serem adotadas no atendimento aos alunos com AH/SD

1	Usar técnicas e recursos variados no combate à rotina e à cristalização de procedimentos. Quanto mais, melhor!
2	Variar entre assuntos especializados, numa abordagem interdisciplinar;
3	Ensinar com energia, alegria, disposição;
4	Ser um monitor que suporta, abre caminhos e caminha junto, e não um professor que pensa que sabe tudo e que tem que ensinar a quem não sabe nada;
5	Não apenas permitir o erro, mas favorecer seu acontecimento;
6	Trabalhar habilidades pessoais o tempo todo, qualquer que seja a atividade.

Fonte: Adaptado de Cupertino e Arantes (2012, p. 78).

Observando o quadro acima, percebemos que o professor, ao atuar com esse público, deve adotar uma postura atenta às necessidades desses alunos, flexível, aberta aos seus questionamentos e discussões, buscando atraí-los por meio da identificação e resolução de suas próprias indagações. Cria-se, dessa forma, uma parceria com eles.

Apesar dos dados apresentarem um número reduzido de alunos com AH/SD matriculados, seja na educação básica ou no ensino superior, esses existem em maior número, mas muitas vezes invisíveis aos professores e familiares. Diversos podem ser os motivos que colaboram para a invisibilidade desses alunos, como: “[...] a questão de gênero (muitas vezes a mulher não sendo considerada inteligente); fatores familiares, como baixa expectativa familiar; excessiva pressão para o desempenho acadêmico; e os fatores educacionais, como falta de flexibilidade docente, pressão em relação ao desempenho (PAVÃO; PAVÃO; NEGRINI, 2018, p. 29).

Portanto, reafirmamos a relevância de formações docentes adequadas e fundamentadas, que preparem esses professores para o trabalho com alunos com AH/SD, reconhecendo suas

¹² “Para subsidiar as ações voltadas para essa área e contribuir para a implantação, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – SEESP convidou especialistas para elaborar esse conjunto de quatro volumes de livros didático-pedagógicos, contendo informações que auxiliam as práticas de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação, orientações para o professor e à família, a saber: Encorajando Potenciais; Orientação a Professores; Atividades de Estimulação de Alunos; O Aluno e a Família”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33071>. Acesso em: 01 jun. 2021.

especificidades, contribuindo para amenizar os possíveis motivos da invisibilidade, assim como para utilização de estratégias que possibilitem práticas pedagógicas que atendam às suas necessidades, garantindo, desse modo, os direitos dessas pessoas.

Para que as especificidades dos alunos com AH/SD sejam contempladas, para que tenham garantida uma educação inclusiva e de qualidade, há que se pensar e colocar em prática formações de professores com fundamentação teórica, com estratégias que possibilitem a identificação dos estudantes e suplementem sua escolarização, por meio de práticas pedagógicas inovadoras, favoráveis a esse público.

Tais ações passam pela oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bastante relevante para esse público devido às suas funções, que abrangem desde a identificação e o atendimento, até as orientações e encaminhamentos dados às famílias desses alunos.

Pérez e Freitas (2014, p. 630) chamam atenção para os problemas que comprometem a aplicabilidade e execução do serviço de AEE para os alunos com AH/SD:

[...] o atrelamento da oferta a uma demanda não aferida; a deficiente compreensão das realidades educacionais regionais; a circunscrição dos dispositivos exclusivamente ao âmbito educacional; o pouco conhecimento (ou mesmo desconhecimento) dessas leis, normas e documentos norteadores e das reais dificuldades e necessidades destes estudantes e o preconceito ideológico.

Portanto, observamos que, legalmente, os alunos com AH/SD encontram-se respaldados pelas políticas públicas brasileiras voltadas para o público da educação especial. Porém, é preciso considerar na prática de que forma esses programas se concretizam, pois existem diversos impedimentos, como visto acima, que comprometem sua execução.

Para uma verdadeira inclusão dos alunos com AH/SD, Pérez e Freitas (2014, p. 627) discorrem sobre algumas medidas essenciais a serem adotadas, destacando dentre elas a formação inicial e continuada de professores para o atendimento desse público:

[...] correta identificação e registro desses estudantes nos censos escolares; a promoção de um conhecimento mais aprofundado da legislação, normas e documentos norteadores e de sua fiscalização pelos poderes públicos; a necessária formação inicial e continuada de professores, profissionais e gestores sobre as AH/SD e suas necessidades; o apoio técnico e financeiro e a fiscalização do trabalho desenvolvido pelos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação.

Por fim, embora o número de alunos identificados com AH/SD seja modesto, diante do exposto no texto, revela-se a necessidade de qualificação profissional, objetivando identificar nos estudantes suas habilidades e trabalhar para que possam ser potencializadas, bem como para

que ocorram o reconhecimento, acompanhamento e atendimento das necessidades dessas pessoas na sociedade atual, pois esses alunos existem. Contudo, se os professores não possuem conhecimento na área das AH/SD dentro das instituições de ensino, os direitos desses alunos não estão sendo contemplados em sua totalidade.

A seguir, na seção sete, discorreremos sobre a elaboração do Produto Educacional (PE), ou seja, a CEAH/SD, com a aplicação ao usuário e a análise e discussão dos resultados.

7 O PRODUTO EDUCACIONAL

O produto a ser desenvolvido será uma Cartilha Educacional na área de AH/SD (CEAH/SD) para os professores da rede pública ou privada, especialmente nos níveis fundamental e médio.

Dentro do processo formativo docente, os materiais educativos devem embarcar um conjunto de características, métodos, formatos, requisitos e tecnologias associadas. Para tanto, a referida cartilha foi resultado de uma pesquisa do tipo metodológica, pois foi necessário prospectar e avaliar os métodos e procedimentos científicos, bem como a estrutura geral de composição de cartilhas educacionais.

Nesse sentido, ressalta-se que: “Faz parte da pesquisa metodológica o estudo dos paradigmas, as crises da ciência, os métodos e as técnicas dominantes da produção científica” (DEMO, 1994, p. 37). Enquadra-se também em uma abordagem qualitativa, cuja ênfase está na interpretação de dados focados na natureza de fenômenos ou estruturas, sem a preocupação prioritária com a dimensão quantitativa (RODRIGUES, 2007).

7.1 Detalhamento do produto

Trata-se de uma Cartilha Educacional na área de AH/SD, voltada para os professores das redes pública e privada que atuam com esse público de alunos em salas de aula regulares, ou, ainda, em salas do AEE.

Como protocolo de pesquisa, teremos:

- 1) Para embasamento dos conteúdos textuais da Cartilha Educacional, serão feitas buscas exploratórias em publicações dos últimos cinco anos sobre os temas: “AH/SD”, “Educação de AH/SD”, “Formação de professores”. Serão empregados, para a pesquisa, artigos e demais trabalhos científicos, principalmente os encontrados em repositórios de pesquisa como SciELO e BDTD;
- 3) Produção de conteúdos textuais;
- 4) Design e construção da Cartilha Educacional;

O levantamento bibliográfico nos últimos cinco anos norteou a elaboração da Cartilha Educacional, composta por 128 páginas (capa, contracapa, página com os dados catalográficos, sumário e conteúdo subdividido em 09 itens/tópicos). Objetivando que o leitor identifique

facilmente os assuntos abordados no produto educacional, a capa e a contracapa da cartilha apresentam o título “Cartilha Educacional: altas habilidades/superdotação (CEAH/SD).

Dessa forma, a Cartilha Educacional será o Produto Educacional (PE) deste Mestrado, pois, “Na modalidade Profissional, diferentemente da modalidade Acadêmica, os discentes precisam desenvolver um Produto/Processo Educacional (PE), que necessita ser aplicado em um contexto real, podendo ter diferentes formatos” (RIZZATTI et al., 2020, p. 2).

A respeito do PE na Área de Ensino, de acordo Rizzatti et al. (2020, p. 4), esse é definido como: “[...] o resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, podendo ser realizado de forma individual (discente ou docente *Stricto Sensu*) ou em grupo (caso do *Lato Sensu*, PIBID, Residência Pedagógica, PIBIC e outros)”. Um aspecto interessante que não se pode deixar de mencionar refere-se à função do PE, ou seja, servir aos docentes que estão em diferentes contextos do Brasil.

7.2 Elaboração da cartilha educacional

A produção da CEAH/SD precisou de dois polos referenciais basilares que determinaram seu conteúdo, estrutura, valores simbólicos e imagéticos, bem como sua identidade. O primeiro polo remeteu à essência da educação inclusiva e da educação de altos habilidosos. Isto é, foi preciso embarcar no texto e estrutura da cartilha, mais que conhecimentos e instruções de natureza metodológica, tecnológica ou afins ao campo das AH/SD ou da EI, e introjetar todos os princípios e valores que orbitam nessa seara e imprimem a sua própria identidade. Na prática, tal polo trouxe para o material influências como:

- I) Ilustrações mais disruptivas, inspiradoras e que remetem à dimensão criativa e representativa da essência do campo. A ilustração foi vista como uma transposição do valor simbólico e do ideário identitário, livre de mitos, estereótipos e distorções, considerando que o valor imagético não apenas deveria agradar a estética, mas também transbordar diferentes sentidos e mensagens qualificadas para compreensão, reflexão e expansão da mente dos educadores;
- II) Texto com composições, exemplos, convites e provocações que removem o educador do lugar comum de pensar, interpretar ou reconhecer as AH/SD, tal como são os níveis superiores de pensamento e expressão do público-alvo de AH/SD;
- III) Abordagem geral equilibrada no binômio amplitude-profundidade temática, tendo em vista que espectro das altas habilidades reserva muitos matizes, nuances e

sensibilidade qualitativamente diferenciadas, não apenas entre os tipos de altos habilidosos, mas também frente a questões relativas à dupla excepcionalidade, aos modelos de ensino rígidos e pouco adaptativos às singularidades dos altos habilidosos, dentre outros aspectos. Tal equilíbrio binomial foi importante porque cartilhas têm como característica a sumariedade textual e podem sofrer do risco da superficialidade de conteúdo, algo que foi aqui evitado. Foi necessário cobrir a essencialidade dos tópicos/assuntos mais importantes para oferecer uma visão ampla do âmbito, sem impossibilitar a qualidade e a profundidade necessárias que o tema exige;

IV) Orientações práticas sobre as metodologias educacionais que podem ser empregadas com as crianças e adolescentes AH/SD, tomando por base a abordagem centrada no estudante, as metodologias ativas (PAIM, 2016), o modelo do enriquecimento escolar amplo e os grupos de enriquecimento (REZNULI, 2007, 2014a, 2014b, 2016). Nesse sentido, a cartilha esteve orientada em auxiliar, na prática, os educadores na compreensão e utilização das metodologias de ensino e aprendizagem ideais para o trabalho com alunos AH/SD.

O segundo polo de referência remeteu ao estudo metodológico do processo de elaboração de cartilhas educativas, ou seja, a análise ampla dos procedimentos empregados por diversos outros trabalhos que se debruçaram sobre tal tarefa em diferentes áreas do conhecimento humano. A respeito disso e com base em extensa revisão bibliográfica (CUNHA et al., 2016; RABELO; GUTJAHR; HARADA, 2015; CASTRO; LIMA JR., 2014; SILVA et al., 2017; REBERTE; HOGA; GOMES, 2012; MOREIRA; NÓBREGA; SILVA, 2003; LIMA et al., 2017), a estruturação da CE em AH/SD foi concebida em diferentes frentes de desenvolvimento metodológico, explicitadas a seguir: I. Qualidade do Conteúdo (1 - Amplitude ou Abrangência e 2 - Exatidão Técnica); II. Linguagem (1 - Clareza e Objetividade e 2 - Uso adequado dos termos técnicos); III. Apresentação Visual (1 - Layout e 2 - Ilustrações) e IV. Criatividade.

7.2.1 Qualidade do conteúdo

7.2.1.1 Amplitude ou abrangência

A complexidade e a pluralidade de assuntos direta e indiretamente relacionados ao grande tema das AH/SD e da educação de AH/SD exigem que a CEAH/SD seja um objeto de

aprendizagem com a capacidade de abordar, de maneira ampla, os tópicos essenciais que o assunto demanda, não esquecendo de incluir nenhum aspecto prioritário ao processo de capacitação docente. Urge ressaltar que as cartilhas educativas, dentro de sua dimensão de pronto-uso, precisam conferir uma visão panorâmica do assunto, pois são, por muitas vezes, uma introdução, uma porta de entrada para estudos posteriores mais aprofundados, mas que, ao mesmo tempo, devem ser práticas e completas em sua usabilidade na rotina escolar, no chão da sala de aula.

Destarte, elaboraram-se 8 seções essenciais de ampla cobertura temática, capazes de introduzir um professor leigo ao tema, ou mesmo ampliar, de forma consistente, os conhecimentos de um educador que já detenha alguma experiência ou conhecimento prévio acerca da educação de AH/SD.

7.2.1.2 Exatidão técnica

Em meio a tantas mensagens, tantas concepções disseminadas e à persistência de mitos orbitando no imaginário popular acerca das AH/SD, ou, ainda, da educação de AH/SD, faz-se necessário que o conteúdo embarcado na CEAH/SD tenha elevado nível de exatidão técnica. Tal aspecto ocupa ainda maior importância quando se trata da elaboração de materiais educativos cujo formato, extensão e linguagem precisam ser mais sintéticos e objetivos, porém consistentes e claros, tal como as cartilhas educativas devem ser.

Ao mesmo tempo que a exatidão técnica conferirá segurança e confiabilidade ao conteúdo, também corroborará, associada com a qualidade didática e a linguagem empregada, com a melhor compreensão dos conteúdos por parte dos usuários da cartilha.

7.2.2 Linguagem

7.2.2.1 Inclusiva, clara e objetiva

A literatura reiteradamente indica que a linguagem de materiais educativos deve ser sempre clara e objetiva, acentuando-se ainda mais esse predicado para as cartilhas educacionais, cuja estrutura mais sintética acompanha uma linguagem mais compreensiva e com maior poder de alcance (PACIENCIA et al., 2015; NASCIMENTO et al., 2020; ALVES; GUTJAHR; PONTES, 2019).

Além disso, buscou-se também uma linguagem neutra e cidadã. Na dimensão da neutralidade está a tendência do uso de termos coletivos para contemplar um maior número de pessoas ou representá-las e a evitação de termos de gêneros ou artigos, invertendo-se a ordem das palavras para que o gênero não fosse essencial. Entretanto, quando o termo ou mensagem fosse exclusivamente para o público feminino, evidenciava-se com clareza o gênero feminino. Na dimensão da cidadania, buscou-se manter o foco na construção de um texto que mantivesse sempre a empatia com os docentes, tornando-o adaptativo à realidade de trabalho e aos desafios civilizatórios encontrados pelos educadores.

7.2.2.2 Uso adequado dos termos técnicos com o público-alvo

As AH/SD são um campo que se capilariza para muitos outros âmbitos da ciência e da educação. Além disso, esse campo é, infelizmente, atravessado ou contaminado por muitas concepções ou definições equivocadas acerca do conjunto de informações que orbitam sobre altos habilitados, tal como definições, tipos de AH/SD, intervenções pedagógicas, dentre outros. Tal peculiaridade obriga um rigor mais consistente e lúcido na caracterização de termos e conceitos, não apenas no aspecto da exatidão técnica que lhe é compulsória, mas também na adequação da sua linguagem quanto ao público-alvo.

7.2.3 Apresentação Visual

7.2.3.1 Layout

Buscou-se um layout moderno, atraente, fluente e destinado a uma orientação de leitura intuitiva e agradável. Nesse sentido, procuraram-se algumas referências para melhor estruturar o layout da cartilha, como salientam Castro e Lima Jr. (2014) sobre a utilização de fontes sólidas para as letras, evitando-se aquelas estilizadas, a fim de favorecer a leitura e otimizar a comunicação visual.

7.2.3.2 Ilustrações

Para a escolha das ilustrações, foram considerados aspectos relativos ao valor simbólico das imagens em concatenação com a temática da educação inclusiva, das AH/SD e do

humanismo que atravessa e inspira essa seara (SILVA, 2010). Contudo, também são considerados aspectos relativos à qualidade gráfica visual e para impressão; ausência de direitos autorais (*creative commons*); criatividade conceitual; estímulo à leitura; orientação das imagens ao fluxo de ideias ou do texto; e, finalmente, configuração de uma identidade visual marcante.

As dimensões das imagens oscilaram em conformidade com o melhor enquadramento no corpo da cartilha, conveniência para sua disposição e a necessidade de ser harmonizar com o conteúdo do texto.

7.2.4 Criatividade

Determinou-se que a cartilha deveria estar possuída de uma atmosfera criativa, que ao mesmo tempo empolgasse, ensinasse e inspirasse os professores que dela fizessem uso. Nesse sentido, cumpre uma distinção inicial de conceitos, anterior à própria definição adotada para criatividade nesta pesquisa, no caso, dos conceitos de pensamento convergente e pensamento divergente. O termo “pensamento convergente” refere-se a um estilo ou forma de pensar mais rígida, analítica e que busca uma única resposta para uma dada pergunta (COON, 1989). Essa é uma forma de pensar tradicional e que, apesar de muito útil para resolver problemas previsíveis, não ajudaria diante da complexidade e imprevisibilidade de situações da vida, em especial na sala de aula (UENO, 2005).

Dessa forma, a necessidade de um pensamento divergente, mais flexível, que ajude as pessoas a encontrarem soluções diferentes para os velhos e conhecidos problemas se torna essencial em tempos com tantos desafios científicos, éticos e civilizatórios (ARRUDA et al., 2005; UENO, 2005).

Ampliando-se a discussão, é possível avançar do conceito de pensamento divergente para o de criatividade:

Eu defino criatividade como o processo de ter ideias originais que têm valor. Existem vários equívocos sobre a criatividade, como o de que é um poder especial que apenas algumas pessoas possuem. Não é isso. É um processo que se baseia em uma ampla gama de capacidades que todos nós temos. Outro equívoco é o de que a criatividade é limitada a certos tipos de atividades, especialmente as artes. Também não é isso. Tão essencial quanto é na educação, a criatividade não se limita às artes. Podemos ser criativos em qualquer atividade que envolva nossa inteligência, incluindo matemática, ciências, tecnologia e qualquer outra coisa que você possa fazer (ROBINSON, 2015, p. 205-206)¹³

¹³ Livre tradução de: “I define creativity as the process of having original ideas that have value. There are various misconceptions about creativity. One is that it is a special power that only a few people have. It is not. Is a process that draws on wide range of capacities that we all have. Another is that creativity is limited to certain sorts of

Nesse sentido, a CEAH/SD buscou incorporar conteúdo, questionamentos, orientações e provocações que permitissem ao seu usuário não apenas seguir uma linha de pensamento sistemática e convergente, mas ampliar a sua capacidade de interpretar o tema de maneira divergente e, mais que isso, criativa. Pois, como ensina Robinson (2015), a criatividade difere do pensamento divergente por conter uma dimensão prática, factível ou aplicável ao mundo real, sendo essa uma necessidade patente dos professores que trabalham com educação inclusiva, cujo apoio e suporte institucional, por muitas vezes, é escasso.

A Cartilha Educacional foi composta de textos descritivos/explicativos, imagens, mapas conceituais, sugestões de leitura (obras *Creative Commons*), sugestões de vídeos, bem como dicas e orientações educacionais que compõem em conjunto uma estrutura articulada e bem coerente para a formação docente. A CEAH/SD foi organizada em uma apresentação, 6 seções instrucionais, 1 seção informativa (centros de apoio e fontes de pesquisa) e as referências, enunciadas a seguir:

1. Apresentação - Descrição da estrutura da cartilha, especificando a definição, o objetivo e a relevância;
2. Seção 01 - Caracterização geral das AH/SD, objetivando esclarecer as características da AH/SD, que, além dos aspectos no tocante ao desenvolvimento humano, compreende os aspectos cognitivos, afetivos, neuropsicomotores e de personalidade.
3. Seção 02 - Legislação e histórico relacionados às AH/SD, visando compreender as diversas mudanças realizadas na legislação referente à temática AH/SD, assim como conhecer historicamente a trajetória percorrida pelas pessoas com AH/SD no mundo e no Brasil, que coincide com a trajetória das pessoas com deficiência;
4. Seção 03 - Mitos e crenças sobre AH/SD, objetivando apresentar os diversos mitos e crenças populares referentes às pessoas com AH/SD;
5. Seção 04 - Aspectos socioemocionais das AH/SD, com o intuito de compreender o desenvolvimento emocional das pessoas com AH/SD;
6. Os tipos de AH/SD;
7. Seção 06 - Intervenções Pedagógicas (aceleração, enriquecimento escolar e grupos de talentos) visando favorecer a implementação de práticas inclusivas que contribuem com a ampliação de oportunidades para o público das AH/SD;

activities, especially the arts. It is not. As essential as they are in education, creativity is not just about the arts. We can be creative in any activity that involves our intelligence, including mathematics, sciences, technology, and whatever else you might do”.

8. Seção 07 - Principais centros de apoio e fontes de pesquisa;
9. Referências - Momento no qual serão apresentadas as principais fontes de pesquisa.

7.3 Aplicação ao usuário

A Cartilha foi concebida para ser um objeto de aprendizagem de pronto uso para qualquer professor que atue nos segmentos fundamentais ou de ensino médio, seja em salas de aula regulares, seja em salas de AEE. Foi projetada para ser divulgada amplamente pelos meios eletrônicos (digitais) e ser disponibilizada em repositórios acadêmicos (UNILAB e IFCE) e de qualquer instituição de ensino, pois será um material educativo livre de direitos autorais (*Creative Commons*) e, portanto, investido do senso de propósito ético de colaborar de forma massiva e escalável com a formação de professores e a qualidade do ensino e acompanhamento de crianças e adolescentes com comportamentos de AH/SD.

7.4 Análise e discussão dos resultados

7.4.1 Análise e discussão da estrutura geral da CEAH/SD

A cartilha educativa no formato impresso ou digital compreende um recurso pedagógico que reúne informações, jogos e imagens, e que ultimamente tem sido bastante utilizada nos espaços formais e informais de educação, com o intuito de reforçar as orientações verbalizadas, pois viabiliza o processo de ensino-aprendizagem por meio de diálogos mediados, neste caso, pelo locutor (professor que elaborou o material), professor (leitor) e o material educativo escrito (objeto do discurso). Para isso, faz-se necessário que seus objetivos estejam bem estabelecidos, consentindo distinguir as exigências daqueles que atuam com pessoas com AH/SD (NASCIMENTO et al., 2020; OLIVEIRA; LOPES; FERNANDES, 2014).

Sendo assim, para a construção da CEAH/SD, primeiramente foram realizadas revisões bibliográficas sobre as AH/SD, formação de professores e educação de alunos com AH/SD. Na sequência, foram feitas algumas pesquisas no que diz respeito aos textos que abordam o processo de elaboração de cartilhas (ALVES; GUTJAHR; PONTES et al., 2019; MOREIRA; NÓBREGA; SILVA, 2003; NASCIMENTO et al., 2020; OLIVEIRA; LOPES; FERNANDES, 2014). Em seguida, deu-se o levantamento de conteúdo, que, a partir das exigências das sete

seções (1- Caracterização Geral das AH/SD; 2- Legislação relacionada e histórico das AH/SD; 3- Revisitando o conceito de inteligência; 4- Mitos e crenças sobre AH/SD; 5- Aspectos socioemocionais das AH/SD; 6- Os tipos AH/SD; 7- Intervenções Pedagógicas (Aceleração, Enriquecimento Escolar e Grupos de Talentos; 8- Principais centros de apoio e fontes de pesquisa), levaram à utilização de referenciais mais significativos para a temática: Antipoff e Campos (2010); Alencar (2007a, 2007b); Fleith e Alencar (2007); Delou (2007, 2014); Pérez e Freitas (2014); Gardner (2000); Mazzotta (2005); Paim (2016); Pavão, Pavão e Negrini (2018); Pérez (2004); Pletsch (2009); Renzulli (2004, 2007, 2014a, 2014b, 2016, 2020); Sabatella (2008); Virgolin (2007); Virgolin e Konkiewitz (2014), assim como documentos legais que tratem do assunto em questão.

Para o desenvolvimento textual, objetivando contribuir satisfatoriamente com o processo formativo docente, empregamos uma linguagem simples, acessível e de fácil compreensão, típica das cartilhas educacionais que são objetos de aprendizagem de pronto-uso e que buscam alcançar o maior número de pessoas (escalabilidade e capilaridade) e manter os usuários interessados e envolvidos com o texto (aderência). Posteriormente, recorreremos a um estilo inovador quanto à confecção das ilustrações, utilizando mapas de conceitos, sugestões de livros, notas técnicas e curiosidades (sobre AH/SD famosos, por exemplo), finalizando com a diagramação, realizada por profissional de comunicação e publicidade, pois, o layout e o design tornam o material mais fácil de se ler e mais atraente para o leitor. Durante todo esse processo, procuramos ser objetivos, pois o uso de materiais muito extensos normalmente cansa e desanima o leitor.

Ademais, um material educativo construído adequadamente pode contribuir para transformar a realidade das pessoas. Logo, deve-se levar em conta o que se objetiva comunicar e seus anseios (OLIVEIRA; LOPES; FERNANDES, 2014). Nessa perspectiva, apresentamos a seguir a discussão referente aos objetivos, conteúdos, recursos, bem como demais aspectos que consideramos importantes no processo de construção das sete seções da CEAH/SD.

Com base nos estudos revisionais e metodológicos sobre a estrutura das cartilhas educacionais, bem como nas necessidades formativas dos docentes na seara das AH/SD e com foco no desenvolvimento de um material educativo que oferecesse uma experiência de aprendizagem significativa, inseriu-se na CEAH/SD um conjunto de rubricas sinalizadoras e destacáveis do corpo do texto, contendo conteúdos diferenciados. Tais rubricas receberam a denominação de Marcadores de Navegação (MN).

Os MNs embarcados na cartilha não apenas fornecem uma leitura mais fluida e moderna com os formatos e apresentações (layouts) dos ambientes virtuais (sites, blogs, redes sociais, dentre outros) amplamente disseminados e utilizados pela sociedade digital, como também são repositórios dedicados a abordagens e conteúdos direcionados em tons e propósitos distintos. Urge ressaltar que, ligados ao texto desses MNs, também existirão sugestões que permitirão que o leitor da cartilha busque outros conteúdos externos e recomendados (site, vídeo, texto, programa, etc.) em momento oportuno e opcional ao desejo do leitor. Isso tornará a leitura uma experiência enriquecida com diferentes trajetórias possíveis, mas sempre autodiretiva pela vontade e interesse do leitor.

Elencamos 8 marcadores de navegação, a saber: Curiosidades, Mapas Conceituais, Reflexões, Dicas de Leituras, Dicas de Vídeos, Sugestões Metodológicas, Sugestões Tecnológicas e Notas Técnicas, estando esses apresentados e discutidos a seguir.

Figura 01 - Marcador de navegação “Curiosidades”



Fonte: Elaboração própria (2021).

O marcador “Curiosidades” é um recurso criativo e atrativo cujo objetivo é indicar conteúdos que despertem o interesse e a motivação do leitor pelo tema, relacionando o assunto com fatos ou informações interessantes que melhor contextualizam a temática.

Figura 02 - Marcador de navegação “Mapas Conceituais”



Fonte: Elaboração própria (2021).

Os organizadores gráficos, como esquemas, fluxogramas, cronogramas e “Mapas Conceituais” são considerados potencializadores de aprendizagem, pois representam o conhecimento, contribuem com a conservação e recuperação de informações durante o processo de aprendizagem (AGUIAR; CORREIA, 2013).

Os “Mapas Conceituais” foram desenvolvidos por Joseph Novak na década de 1970 e seu grupo de pesquisa na Universidade de Cornell, sendo definidos como:

[...] um conjunto de conceitos imersos em uma rede de proposições. Elas são formadas por um conceito inicial, um conceito final e um termo de ligação (**conceito inicial – termo de ligação → conceito final**). A necessidade de incluir um termo de ligação, que expressa relação entre dois conceitos, torna os MCs mais poderosos do que os outros organizadores gráficos (CICUTO; CORREIA, 2013, p. 1, grifos nossos).

Existem quatro parâmetros de referência que definem a proficiência na técnica de mapeamento conceitual (MC):

- Proposições semanticamente claras como elementos característicos do MC;
- Pergunta focal como elemento delimitador do escopo do MC;
- Organização hierárquica como elemento estrutural da rede proposicional do MC;
- Revisões contínuas do MC como forma de modificar o conhecimento representado, de acordo com as mudanças de entendimento conceitual do mapeador (AGUIAR; CORREIA, 2013, p. 144).

Esses parâmetros devem ser considerados na proposta de organização e elaboração de atividades que envolvam MC, pois esses mapas podem ser utilizados em diferentes contextos na sala de aula, como ferramenta propiciadora da aprendizagem significativa.

Figura 03 - Marcador de navegação “Reflexões”



Fonte: Elaboração própria (2021).

O objetivo de utilizar o marcador “Reflexões” reside no fato de apresentar apontamentos e questionamentos que melhor contextualizam, interdisciplinam e problematizam os

assuntos, conduzindo o leitor à reflexão e à conscientização sobre a relevância da temática em questão, conscientização esta que não pode existir fora da práxis, isto é, sem o ato ação-reflexão, condição para que o homem assuma a função de fazer e refazer o mundo (FREIRE, 1980).

Figura 04 - Marcador de navegação “Dicas de Leituras”



Fonte: Elaboração própria (2021).

O marcador de navegação “Dicas de Leituras” objetiva provocar o leitor a aprofundar seus conhecimentos em outras fontes, condição essencial para compreensão dos casos de AH/SD.

Figura 05 - Marcador de navegação “Dicas de Vídeos”



Fonte: Elaboração própria (2021).

Esse recurso audiovisual será uma importante ferramenta de aprendizagem utilizada para consolidar a compreensão dos professores, pois “[...] Imagem, palavra e música se integram dentro de um contexto comunicacional afetivo, de forte impacto emocional, que facilita e predispõe a aceitar mais facilmente as mensagens” (MORAN, 2018, p. 4). Desse modo, contribuirá também para despertar a curiosidade e a motivação dos professores para outros temas.

Figura 06 - Marcador de navegação “Sugestões Metodológicas”



Fonte: Elaboração própria (2021).

As metodologias direcionam os processos de ensino e aprendizagem, que se concretizam em estratégias, procedimentos e técnicas específicas e diferenciadas (MORAN, 2018). Por isso, a importância de a CEAH/SD trazer orientações gerais para utilização desses métodos na educação das AH/SD, principalmente por serem eles promotores do desenvolvimento da autonomia do estudante e de diversas competências cognitivas e socioemocionais.

Ademais, os melhores sistemas educacionais do mundo utilizam esses métodos, sendo o *active learning* ideal para a efetivação do enriquecimento escolar, especialmente os tipos II e III. Esses métodos têm uma multiplicidade de benefícios e uma ampla diversidade adaptativa conforme as necessidades, características, habilidades, interesses, preferências, ritmos e estilos de aprendizagem dos estudantes (CHAGAS, 2008), e que despontam ainda mais poderosos para a educação de AH/SD, porque tal audiência requer níveis ainda maiores de customização do ensino e da avaliação.

Algumas técnicas metodológicas podem ser utilizadas, a saber: Método *Peer Instruction*; Método POE – Previsão, Observação e Explicação; Técnica dos Seis Chapéus; dentre tantas outras, e o professor, na era digital, necessita se apropriar desses métodos, bem como: “[...] precisa conciliar metodologias ativas e tecnologias digitais na perspectiva de produzir uma aprendizagem verdadeiramente efetiva” (PAIM, 2016, p.70).

Figura 07 - Marcador de navegação “Sugestões Tecnológicas”



Fonte: Elaboração própria (2021).

Vivemos em uma era tecnológica, em que as gerações de estudantes têm uma grande familiaridade e apetite por tecnologias, sendo que: “[...] estas, quando bem aplicadas à educação, elevam imensamente o poder de representação, abstração, significação, interpretação e reinterpretação dos conhecimentos” (PAIM, 2016, p. 43).

Dessa forma, a cartilha trará sugestões de tecnologias que poderão ser empregadas pelos professores para otimizar a aprendizagem dos alunos. Tais tecnologias serão citadas especialmente quando estivermos discorrendo sobre enriquecimento escolar e estarão geralmente consorciadas com metodologias. Destacamos que esse será um marcador que impulsionará e motivará os professores no desenvolvimento de suas competências digitais.

Figura 08 - Marcador de navegação “Notas Técnicas”



Fonte: Elaboração própria (2021).

As notas técnicas servem para balizar conceitos e searas científicas, portanto serão explicações, apontamentos científicos, correções de conceitos mal-empregados pelo senso comum, informes úteis para elucidar ou complementar um assunto.

7.4.2 Análise e discussão sobre as seções instrucionais

Na primeira seção, apresentamos as principais características das AH/SD, pois existem diferentes concepções sobre elas. No entanto, optamos pelo modelo triádico de superdotação de Joseph Renzulli, ou seja, que define esse público como aqueles que apresentam em seu comportamento: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade (RENZULLI, 2004), pois esse modelo coaduna com a compreensão dos textos legais brasileiros.

As características comportamentais supramencionadas referem-se a uma perspectiva científica-acadêmica, a qual não determina que outras concepções não sejam apontadas. A própria evolução na legislação brasileira referente às AH/SD fez com que essa temática passasse de uma visão puramente acadêmica para a compreensão em uma perspectiva mais diversificada. Logo, pessoas com AH/SD possuem destacado desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: a) Capacidade Intelectual Geral; b) Aptidão Acadêmica Específica; c) Pensamento Criativo ou Produtivo; d) Capacidade de Liderança; e) Talento Especial para Artes; e f) Capacidade Psicomotora (VIRGOLIM, 2007, p. 28). Essa visão fez com que outros sujeitos fossem inclusos como fortes candidatos ao grupo AH/SD.

Nesse sentido, o professor precisará enxergar além, e compreender que um aluno poderá ter habilidades que não estão relacionadas com o currículo regular e, por esse motivo, precisará de um atendimento educacional especializado (AEE) no qual haja um ambiente de aprendizagem que vá ao encontro de suas necessidades educacionais, para que, desse modo, suas potencialidades sejam desenvolvidas. Para esse aluno há o direito do enriquecimento intracurricular e o enriquecimento extracurricular, sendo que o segundo pode ser o AEE em salas de recursos.

Em seguida, expomos um de seus aspectos mais importantes, a heterogeneidade, isto é, um sujeito pode se destacar em uma área ou pode combinar várias e essa confluência de habilidades chamamos de multipotencialidades, que representa mais uma exceção do que uma regra entre os indivíduos superdotados, pois observa-se o desenvolvimento desses sujeitos muito mais em apenas uma área específica. Podemos tomar como exemplo Leonardo da Vinci e Jô Soares, por apresentarem um pensamento criativo e original, dentre outras características (VIRGOLIM, 2007).

Desse modo, inferimos que a atual concepção de AH/SD é alargada e dialoga perfeitamente com a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner. E essa compreensão é necessária para que os professores possam melhor contemplar as multiplicidades de capacidades, o que versa em concordância com os pilares da inclusão. Por isso, a importância da identificação, do reconhecimento e das medidas adotadas, contemplando as especificidades e o interesse desse público.

Na primeira seção, analisamos também a interpretação interacionista no que diz respeito às AH/SD, na qual o ambiente de aprendizagem adequado influenciará nas características comportamentais de alunos superdotados. Contudo, a presença de tais características está intrinsecamente relacionada à influência genética.

Destacamos que os conteúdos que tratam das AH/SD não se reduzem somente à inteligência, mas que elas podem ser concebidas como resultado do ambiente. É necessário atentar também para outras características, o que torna complexo definir um perfil modelo. Ademais, ser inteligente não significa ter altos índices nos testes de QI; uma pessoa pode manifestar capacidade superior em uma ou mais áreas, enquanto que em outras pode ter um resultado razoável.

Objetivando consolidar a concepção dos professores, recomendamos como sugestão de leitura para essa seção o livro *Talento e superdotação: problema ou solução?*, de Sabatella (2008). Recomendamos também assistir a um documentário (“Mentes Superdotadas”), a um vídeo sobre as características de pessoas com AH/SD, bem como a um filme: “Amadeus”.

Por fim, propomos um mapa conceitual, uma estrutura gráfica (fluxograma) que ajuda a organizar ideias, conceitos e informações de modo esquematizado por meio de conectivos. Os mapas conceituais foram desenvolvidos por Joseph Novak na década de 1970 e seu grupo de pesquisa na Universidade de Cornell (CICUTO; CORREIA, 2013). Possuem como características importantes: servem para revisar e relembrar os conteúdos, recorrendo à sua memória; funcionam como uma importante e eficaz estratégia de (auto) aprendizagem, assim como organizam e representam o conhecimento, tornando as informações mais acessíveis. São considerados também potencializadores de aprendizagem, pois representam o conhecimento, contribuem na conservação e recuperação de informações durante o processo de aprendizagem (AGUIAR; CORREIA, 2013).

Na segunda seção, empenhamo-nos em compreender as diversas mudanças realizadas na legislação referente à temática AH/SD, que, desde que surgiu, vem apresentando mudanças. Esses documentos destacados objetivam garantir o atendimento educacional especializado,

respaldado na legislação concernente à educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Logo, os alunos com AH/SD também são contemplados em suas especificidades e necessidades (CUPERTINO; ARANTES, 2012).

Destacamos que essa seção é importante para poder não apenas informar, mas conscientizar os professores de que existe amparo legal e que é um direito-dever o atendimento educacional diferenciado. Da mesma forma, os educadores devem fazer com que essas informações sejam do conhecimento das famílias desses alunos. Ressaltamos que temos quase 100 anos de legislações, logo, apresentamos apenas alguns documentos mais recentes e relevantes para a prática em sala de aula e para a formação docente.

Conforme as pesquisas realizadas para este estudo, a trajetória percorrida pelas pessoas com AH/SD no mundo e no Brasil coincide com a trajetória das pessoas com deficiência, pois as pessoas com deficiência e pessoas com altas habilidades/superdotação traçaram praticamente o mesmo caminho, originando-se com a segregação iniciada na Esparta do século VI AC.

Observamos que o ápice da educação de alunos com AH/SD nos Estados Unidos ocorreu no final da década de 60 e início da década de 70, principalmente em função de dois fatos relevantes: o lançamento do satélite russo Sputnik e o Relatório Marland (RENZULLI, 2004). O Relatório Marland, além de apresentar a primeira definição de superdotação, discorre sobre um fato semelhante à realidade atual do nosso país, ou seja, de que há um grande número de alunos superdotados existentes no Brasil, mas que somente uma quantidade ínfima é atendida pelo sistema de educação.

Percebemos que, diferente de países mais desenvolvidos, no Brasil, a educação dos alunos com AH/SD ainda possui muitos obstáculos e limitações, mesmo sendo um tema bastante discutido há décadas. Conceituamos Helena Antipoff como pioneira no Brasil em trazer a temática AH/SD. A partir do interesse em sistematizar programas educacionais para os alunos com altas habilidades/superdotação, em 1929, iniciou-se o trabalho de Helena Antipoff, a qual, desde a sua chegada ao Brasil, advertia a respeito dos alunos que se sobressaíam por suas potencialidades superiores (FLEITH; ALENCAR, 2007).

Compreendemos que foram diversos os avanços para o reconhecimento do aluno com AH/SD; contudo, é imprescindível que as escolas de educação básica estabeleçam parcerias com as instituições do ensino superior, para que, além da identificação desses alunos, possam também encaminhá-los à pesquisa científica, incentivando o aluno a refletir, a investigar e a descobrir, contribuindo, assim, para que atinjam níveis com potenciais superiores.

Imprimir uma visão panorâmica da história em perspectiva de análise comparativa é muito válido para a elevação dos níveis de compreensão e de criticidade frente a trajetórias, limites e desafios que o campo experimentou no último século. Desse modo, inserimos caixas de reflexão com questionamentos e provocações relativas a essa análise histórica e contextualizada, no sentido de oportunizar um vetor de entendimento de que a educação inclusiva, com destaque para a educação de AH/SD, ainda não ocupou seu lugar de direito nas escolas e na sociedade.

Como sugestão de leitura para essa seção, trouxemos indicação do livro *Helena Antipoff: Textos Escolhidos*. Recomendamos também assistir a um documentário referente à vida de Helena Antipoff e a um filme: “O céu de outubro”, baseado em uma história real, o qual narra a história de Homer Hickam Jr. e seu sonho de conquistar o espaço, que nasce em seu coração ao ver o satélite soviético Sputnik cruzar os céus de sua cidade. Finalizamos com a apresentação de um mapa conceitual.

Na seção três, ao propor a temática AH/SD, também é importante refletirmos sobre a compreensão do que é inteligência humana, devido à inter-relação existente entre esses dois tópicos. Encontramos subsídios nos estudos do psicólogo Howard Gardner, uma vez que sua percepção diversificada da mente facilita um entendimento mais flexível, que considera a inteligência única de cada sujeito.

A escolha dessa teoria se dá pela sua concordância em seus fundamentos mais basilares com a concepção de AH/SD de Renzulli e também com o seu modelo triádico de enriquecimento escolar (RENZULLI, 2014a, 2014b). Semelhantemente, é um conceito mais abrangente para o processo de identificação de AH/SD e, dessa forma, também se coaduna com o modelo das Portas Giratórias de Renzulli (RENZULLI, 2004).

Observamos que a inteligência é normalmente mensurada através de testes de inteligências, e, através desses, torna-se possível classificar as habilidades do ser humano de acordo com as potencialidades que apresentam. Porém, os testes de inteligência convencionais não conseguem avaliar liderança, habilidade para interagir, determinação e imaginação, concepções que são discutidas por Gardner (2000).

A partir do século XX, o conceito de inteligência ampliou-se. Destacamos a contribuição dos estudos de Guilford (1979), Sternberg (1997) da Universidade de Yale e Gardner (2000) da Universidade de Harvard, que reconheceram uma “inteligência multidimensional”. Embora esses autores não abordem diretamente a temática AH/SD, “[...]”

proporcionam elementos para discussão a respeito da natureza multifacetada da inteligência e de seu funcionamento em uma variedade de domínios” (SABATELLA, 2008, p. 53).

De acordo com o exposto, o conceito de inteligência evoluiu; logo, o professor precisa ter uma concepção alargada de inteligência. Desse modo, a cartilha se dedica a aprimorar o conceito de inteligência, pois, sem ele, não seria possível entender as AH/SD. Entretanto, ainda é um conceito em evolução, mas que os professores, a partir dos estudos principalmente de Gardner e Renzulli, já podem transcender a percepção ou compreensão meramente psicométrica de inteligência.

No que diz respeito à proposta do uso de marcadores de navegação na cartilha, isso se dá para que esses possibilitem uma reflexão para que os professores sejam capazes de enxergar os estudantes para além das inteligências acadêmicas, visto que a inteligência, enquanto faculdade superior da mente, tem uma multidimensionalidade de expressões.

Na utilização do marcador de navegação “Curiosidade”, inserimos questionamentos baseados na história de vida de pessoas famosas, como Einstein (tido como retardado pelos professores no início de sua vida escolar), Pasteur (aluno medíocre ainda na faculdade), Thomas Edison (educado pela mãe, porque a escola não o queria), Beethoven (que só frequentou a escola até os 10 anos e nunca foi um bom aluno), dentre tantos outros.

O objetivo de utilizar nessa seção o marcador de navegação “Curiosidade” é também conduzir o professor a refletir e perceber as múltiplas inteligências, compreendendo que nenhuma delas é hierarquicamente superior às demais e que todos esses personagens históricos foram gênios, mudaram uma época, mas em algum momento não foram tidos como “inteligentes”, ou seja, é um processo dinâmico e não estático.

Como sugestão de leitura para essa seção, trouxemos indicação do livro *Inteligência: um conceito reformulado*, bem como do texto *Como os teóricos pensam e sentem?*, do livro *Talento e Superdotação: problema ou solução?* (SABATELLA, 2008), que nos apresentava com o depoimento de dois pesquisadores (Howard Gardner e Dr. Robert Sternberg), que relatam como sucedeu o processo de suas pesquisas.

Recomendamos também assistir a um filme baseado em fatos reais: “Uma mente brilhante”, no qual John Nash, gênio da matemática, aos 21 anos formulou um teorema que provou sua genialidade e o tornou aclamado.

Na seção quatro, no tocante aos mitos e crenças sobre AH/SD, observamos que, atualmente, devido ao conhecimento superficial da temática ou até mesmo à propagação por parte da mídia desse público como capaz de grandes realizações, ainda existem muitos mitos

que produzem preconceitos e incompreensão de suas necessidades diferenciadas, colaborando para a invisibilidade desses sujeitos, confundindo famílias e educadores, fazendo com que esses criem expectativas irreais referentes ao desempenho dos altos habilidosos.

No tocante à questão da invisibilidade dos AH/SD, inferimos que a invisibilidade por parte do aluno é compreendida como uma atitude de proteção, mas que causa seu isolamento e o distanciamento dos demais colegas. Já a invisibilidade que ocorre no sistema escolar é fruto de políticas educacionais ineficientes, podendo “[...] causar problemas de aprendizado e até gerar o fracasso escolar” (ANNUNCIATO NETO; SUZUKI; VITALLE, 2020, p. 88).

No ambiente educacional, por exemplo, em que prevalece o modelo de ensino padronizado, com exercícios que só permitem um tipo de resposta correta, com ênfase na incapacidade do aluno, aspectos relevantes como criatividade e criticidade não são tão valorizados. Logo, os altos habilidosos se sentem desmotivados, ocasionando, talvez, problemas de aprendizagem e de adaptação escolar. Portanto, percebemos que não tem fundamento o mito no qual “o superdotado tem recursos intelectuais suficientes para desenvolver por conta própria o seu potencial superior”, sem necessidade de um ambiente estimulador de suas habilidades.

No tocante ao mito no qual os altos habilidosos provêm de classes econômicas privilegiadas, sabemos que as AH/SD constituem um fenômeno universal, estatisticamente esperado nas populações, independentemente da classe social. Entretanto, as condições ambientais e socioeconômicas impactam no desenvolvimento das capacidades dos(as) sujeitos(as), bem como o acesso a programas de identificação e acompanhamento educacional especializado.

Desse modo, sugerimos como hipótese que o mito citado acima pode ser originado pela mentalidade secular de sociedade hierarquizada que, como ensinam Almeida et al. (2017), classifica incessantemente as pessoas, bem como a subnotificação de casos de AH/SD nas camadas mais pobres. Sabe-se também que o cérebro é plástico e que é suscetível a mudanças ao longo de toda vida, podendo ser enriquecido (desenvolvido) ou empobrecido (prejudicado), conforme os estímulos e oportunidades que receba (JENSEN, 2011).

Quanto ao mito no qual crianças superdotadas se tornam adultos eminentes, esse não procede, pois, o desenvolvimento desse público sofre a influência de aspectos como, por exemplo, personalidade e ambiente sociocultural e econômico no qual elas vivem. Além disso, compreendemos que “[...] comportamentos de superdotação podem ser desenvolvidos em certas crianças (mas não em todas elas) em alguns momentos (não em todos os momentos) e

sob certas circunstâncias (e não em todas as circunstâncias de sua vida) (VIRGOLIM, 2007, p. 22).

Os estudos demonstram que uma das formas de combater os mitos existentes sobre as AH/SD é oferecendo informações corretas a toda sociedade, bem como cursos de formação continuada para os professores. Por isso, a CEAHSD, ao abordar e desconstruir tais mitos, contribui para que a sociedade, especialmente os educadores, conheçam e compreendam as características e necessidades reais desse público, concorrendo, desse modo, para que os altos habilidosos tenham seus direitos atendidos, bem como possam se desenvolver conforme suas áreas específicas.

Nos últimos anos, percebemos que as diversas iniciativas a partir das políticas educacionais, que preveem o atendimento educacional especializado aos AH/SD, fizeram com que houvesse uma busca maior de educadores e psicólogos por produções referentes à temática. Contudo, para desconstrução dos mitos, isso não é suficiente, pois são necessárias atuações mais eficientes, como divulgação, efetivação e continuidade dessas políticas educacionais.

Ademais, a formação continuada de professores para trabalhar com educação de alunos com altas habilidades/superdotação é deficitária, o que dificulta a avaliação, a identificação e a atuação pedagógica em sala de aula (LOPES; LENHARO; CAPELLIN, 2014).

Portanto, é fundamental que haja investimento em uma formação inicial e continuada mais individual e colaborativa para os professores que trabalham com esses alunos, assim como para os gestores que devem viabilizar o atendimento. Além disso, importa que haja orientações às famílias desses alunos, à sociedade e aos profissionais de saúde que também atuam com esse público.

A quinta seção da CEAHSD trata dos aspectos socioemocionais dos altos habilidosos, que, apesar das similaridades em suas características comportamentais, emocionais, psicológicas, intelectuais e outras diversas habilidades, têm particularidades que tornam cada indivíduo um ser singular e que necessita ter suas necessidades educacionais e socioemocionais acolhidas.

Percebemos, nas pesquisas da área de AH/SD, sobre os aspectos socioemocionais desse público, que envolve sentimentos, valores e motivação, que, apesar da relevância para o seu ajustamento pessoal e emocional e para seu desenvolvimento social, é dada menos atenção do que habilidades cognitivas/acadêmicas. Ademais, é significativo afirmar que tais dificuldades de ajustamento socioemocional poderão ou não ser observadas, pois dependem de variáveis como, por exemplo, nível de inteligência, posição social, gênero, chance de contato com colegas

do mesmo padrão de inteligência, bem como oportunidades de um atendimento educacional especial (ALENCAR, 2007a).

Um aspecto interessante que não pode ser esquecido é que determinadas pesquisas indicam que uma parte considerável dos estudos referentes ao ajustamento socioemocional e dificuldades emocionais não foi realizado com altos habilitados com QI excepcionalmente elevado, sendo esses sujeitos, conforme os estudos de Hollingworth (1942), justamente aqueles propensos a apresentar: “[...] ausência de hábitos adequados de trabalho no ambiente escolar; [...] dificuldade por parte dos mesmos em suas relações sociais; [...] uma certa vulnerabilidade emocional [...]” (FLEITH; ALENCAR, 2007, p. 373).

Um outro motivo de reflexão é que esses altos habilitados mais brilhantes, apesar de ser observada neles uma maturidade física, social e emocional acima da média, não têm isso como algo determinado, pois são verificados casos em que o desenvolvimento intelectual, social, emocional e físico não segue o mesmo padrão previsto em outras pessoas.

Outrossim, estudiosos da área, apesar de divergências entre eles, indicam que pessoas com AH/SD podem recorrer à sua capacidade intelectual e ao desenvolvimento de certas habilidades superiores, objetivando lidar com essas dificuldades emocionais descritas.

Para compreender as características socioemocionais dos altos habilitados, devemos considerar os aspectos individuais (incluindo sua herança genética) e ambientais que se interconectam com esses indivíduos. Os fatores ambientais para o desenvolvimento de talentos são tão importantes, que, caso o ambiente não seja favorecedor, o talento pode permanecer latente até encontrar oportunidades propiciadoras para seu desenvolvimento, e, se não encontrar, pode ser que esse talento jamais desponte. Contudo, é essencial pensar o ambiente em uma perspectiva condicional e não determinista (CHAGAS-FERREIRA, 2014).

Além disso, é preciso ter em mente que esses sujeitos, por suas características intelectuais, desenvolvimento assincrônico, pensamento diferenciado, criatividade, perfeccionismo e independência, podem apresentar dificuldade em socializar-se com seus pares, bem como lidar com crítica, frustração e fracasso. Todavia, as características dos altos habilitados citadas não são estáveis e não podem ser analisadas separadas do contexto sócio-histórico-cultural, muito menos serem vistas como padrão para toda pessoa com AH/SD (CHAGAS-FERREIRA, 2014).

No tocante ao desenvolvimento assincrônico dos altos habilitados, Virgolim (2003, p. 15) declara que:

Um dos problemas típicos que ocorrem com crianças e jovens superdotados é a falta de sincronia entre seu desenvolvimento físico, cognitivo e social a que Jean-Charles Terrassier (1979) denomina dissincronia interna. Com esse termo, Terrassier assinala a grande disparidade que às vezes existe no desenvolvimento das diferentes capacidades da criança, como, por exemplo, ritmos diferentes nas áreas: intelectual, psicomotora, linguística e perceptual.

Contudo, a dissincronia nos altos habilitados pode ser também externa, que pode ser observada em relação ao seu ambiente externo e não apenas dentro do próprio sujeito, como, por exemplo: “[...] na inadequação entre as necessidades da criança e o currículo escolar [...] se a criança superdotada não se encontra em atendimento especializado, dificilmente terá, em sala de aula, a profundidade e abrangência de informação de que necessita (VIRGOLIM, 2003, p. 15).

É relevante destacar também o caso dos altos habilitados em situação socioeconômica menos favorecida ou de grupos étnicos, pois esses podem apresentar, além das características já descritas, sentimentos de invisibilidade, marginalidade, isolamento, baixo nível de confiança, autoconceito negativo, dentre outros, sendo um agravante para um desenvolvimento sadio, assim como para a conclusão de seu processo educacional (CHAGAS-FERREIRA, 2014).

Em face do exposto, inferimos que é essencial que familiares, educadores e os demais profissionais que trabalham com altos habilitados sejam orientados acerca das características, desenvolvimento cognitivo, necessidades emocionais e potencialidades desses sujeitos, com o intuito de contribuir para que esses possam lidar melhor com sua dimensão socioemocional.

Na sexta seção da CEAHSD, tratamos dos tipos de AH/SD, nos quais as pesquisas referentes à temática apontam que existem diversas concepções e definições. No entanto, optamos por utilizar a proposta de Renzulli (2004), que aborda dois tipos de superdotação: a superdotação produtiva-criativa e a superdotação escolar ou acadêmica (superdotação da testagem ou da aprendizagem da lição).

É importante ressaltar que os sujeitos podem apresentar características dos dois tipos ao mesmo tempo; portanto, os dois são importantes, por isso, devemos valorizá-los, pois geralmente existe inter-relação entre eles. Além disso, o autor recomenda que os programas especiais incentivem e propiciem momentos para interação dos dois (RENZULLI, 2014a).

Relacionando os dois tipos com a concepção de superdotação dos Três Anéis (habilidade acima da média, mas não necessariamente habilidade superior, criatividade e comprometimento com a tarefa) de Renzulli (2004), observamos que a superdotação produtiva-criativa se encontra mais presente nos anéis de criatividade e comprometimento com a tarefa,

enquanto a superdotação escolar ou acadêmica está mais presente no anel da capacidade acima da média.

No que se refere à superdotação escolar ou acadêmica, verificamos que ela existe em diversos níveis e pode ser identificada por testes de QI; portanto, é a mais utilizada para selecionar alunos para programas especiais. É significativo esclarecer que o QI estabelecido pelos testes não é imutável, sendo sujeito a alterações, sobretudo em crianças mais novas (LANDAU, 2002).

Ademais, as competências que as pessoas apresentam em testes de QI são justamente dos tipos mais reconhecidos em situações tradicionais de aprendizagem escolar, porém, “apesar de existir uma correlação geralmente positiva entre pontuações em testes de QI e notas escolares, não devemos concluir que pontuações em testes sejam os únicos fatores de sucesso escolar” (RENZULLI, 2014a, p. 229).

Um dado importante que não pode ser esquecido é que os testes de inteligência não conseguem avaliar algumas habilidades, como criatividade, originalidade, senso de humor, desejo por aprender, persistência. Da mesma forma, não conseguem “[...] medir a capacidade de argumentação e mediação, a intuição e o bom senso, a iniciativa e a ética, que talvez sejam fatores mais importantes para o desempenho no trabalho e na vida (SABATELLA, 2008, p. 123).

Contudo, os testes de QI, apesar das limitações descritas acima, ainda são bastante utilizados, pois os próprios profissionais que trabalham com avaliação se sentem receosos em reconhecer a superdotação de uma pessoa quando os resultados desses testes não apresentam uma resposta equivalente.

No tocante à superdotação produtiva-criativa, é importante esclarecer que nem sempre pessoas que possuem essa superdotação demonstram QI elevado; contudo, possuem atributos criativos que as caracterizam como uma pessoa superdotada, como, por exemplo, curiosidade, gosto pela investigação, independência, autossuficiência, dentre outros. Todavia, não necessariamente todos terão tais características, e, caso aconteça, talvez não estejam necessariamente em concomitância e no mesmo padrão, o que exige pesquisas e investimentos para compreensão das especificidades desse público.

Outrossim, a superdotação produtiva-criativa busca descrever os aspectos da atividade e do desenvolvimento humano, nos quais “[...] a ênfase é colocada no desenvolvimento de pensamentos, soluções, materiais e produtos originais, propositadamente desenvolvidos para impactar uma ou mais audiências” (RENZULLI, 2014a, p. 231).

Desse modo, na superdotação produtiva-criativa, o aluno passa do papel de aprendiz de lições para um investigador de primeira ordem, produtor de conhecimento, em que suas habilidades são utilizadas de forma inovadora e prática em áreas desafiadoras e que tenham importância pessoal.

Por fim, a CEAHSD, ao abordar os dois tipos de superdotação propostos por Renzulli (2004), alerta para a necessidade de oportunidades educacionais adequadas e específicas à realidade desse público, nas quais a organização de intervenções que exigem medidas diferenciadas, como programas específicos, deve ter em conta suas áreas acadêmica, cognitiva, afetiva e social, objetivando suprir e complementar as especificidades apresentadas. Não menos essencial é fornecer apoio às famílias que, na maioria das vezes, precisam de orientações de como trabalhar com esse público.

Para o trabalho dos educadores com os alunos AH/SD, a seção sete trata de alguns procedimentos que são recomendados, isto é, a aceleração, o enriquecimento escolar e o grupo de talentos.

Todavia, é importante que, antes de optar por uma dessas intervenções, o educador identifique esse público, conheça quais são suas habilidades e interesses, para que, dessa forma, consiga obter significativas informações que contribuirão para o direcionamento e organização do trabalho pedagógico. Isso pode ser realizado por meio do instrumento Portfólio de Talento Total (RENZULLI; REIS, 1997; PURCELL; RENZULLI, 1998), que consegue coletar dados importantes como as áreas fortes dos alunos, nível de desempenho em dimensões de aptidão, bem como interesses gerais e específicos (VIRGOLIM; KONKIEWITZ, 2014).

Da mesma forma, objetivando mapear os interesses e estilos de aprendizagem desse público, o MEC elaborou um material intitulado *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação, volume 2: Atividades de Estimulação de Alunos*, organizado por Denise de Souza Fleith, em 2007.

No tocante à aceleração, essa é uma estratégia que a escola pode oferecer aos alunos que academicamente são mais adiantados, podendo cumprir o programa escolar em um tempo reduzido. Geralmente, o tipo de aceleração mais utilizado é pular determinada série escolar, mas existem dezoito tipos, e estes possuem em comum a oferta do mesmo material, mas a um ritmo mais rápido e/ou precoce para esse público.

Apesar da compreensão de que pessoas se desenvolvem fisicamente, intelectualmente e emocionalmente de forma diferenciada, percebemos que, na escola regular, a aceleração não é uma ação corriqueira, diferentemente de áreas esportivas e artísticas, nas quais os alunos

AH/SD são conduzidos a ambientes onde suas necessidades são contempladas, logo, suas habilidades são percebidas e estimuladas.

Alguns motivos contribuem para esse fenômeno, dentre os quais podemos destacar: “[...] o pouco conhecimento sobre o processo de aceleração, a falta de informação por parte da escola a respeito do atendimento ao aluno com potencial acima da média, ideia errônea de que o aluno será mantido distante de seus pares sobre a aceleração” [...] (MARQUES, 2017, p. 50), dentre outros.

Sendo assim, é essencial que o procedimento de aceleração, bem como seus benefícios sejam esclarecidos para professores, gestores e famílias, pois alguns receios quanto ao uso dessa estratégia fundamentam-se principalmente na falta de conhecimento não somente do próprio processo, mas também das peculiaridades e necessidades dos AH/SD.

Outrossim, devemos considerar que as AH/SD não implicam diretamente a aceleração, pois, para adotar tal estratégia, é fundamental que haja condições necessárias, dentre as quais citamos:

i) assegurar uma avaliação psicológica abrangente do aluno, por parte de um psicólogo (habilidades intelectuais, desempenhos acadêmicos e desenvolvimento socioemocional); ii) o aluno deverá manifestar um nível de desenvolvimento cognitivo muito acima da média para a sua idade (>130), atendendo ao nível de exigência da classe mais avançada em que será colocado; [...] iv) ao nível socioemocional, o aluno deverá ter demonstrado a ausência de qualquer problema sério de ajustamento; [...] vi) fisicamente, o aluno deverá estar apto a ingressar em níveis mais exigentes de atividade física, por exemplo, observa-se uma maior competitividade desportiva entre os alunos na adolescência, sendo este um domínio importante ao nível do autoconceito; vii) os pais devem ter atitudes positivas face à aceleração e, por outro lado, o aluno não deve se sentir pressionado para avançar [...] (OLIVEIRA, 2007, p. 98).

Desse modo, inferimos que acelerar não consiste apenas em adiantar o aluno para a série seguinte; é necessário avaliar a situação e paralelamente adotar outras medidas educativas para que esse processo obtenha êxito, pois seus resultados são menos favoráveis se a sua aplicação é feita de forma exclusiva. Ademais, verificamos que o processo de aceleração com AH/SD é considerado de simples execução e que não carece de maiores investimentos, como, por exemplo, materiais ou formação especializada docente.

Observamos que outro procedimento de suporte para o desenvolvimento dos AH/SD, bem como identificação de suas áreas de interesse, aptidões e estilos de aprendizagem, é o Enriquecimento Escolar (EE), proposto por Renzulli em parceria com a Dr^a Sally Reis.

Contudo, pensando em possibilitar uma aprendizagem de alto nível para todos, Renzulli sugere o enriquecimento escolar para toda a escola na obra *The Schoolwide Enrichment Model*

– SEM), no qual a proposta educacional para os AH/SD é adequada para os demais alunos. O SEM encontra-se fundamentado em três bases:

O Modelo dos Três Anéis, que basicamente fornece os pressupostos filosóficos utilizados pelo SEM; (b) o Modelo de Identificação das Portas Giratórias, que fornece os princípios para a identificação e formação de um Pool de Talentos, e (c) o Modelo Triádico de Enriquecimento, que implementa as atividades de Enriquecimento para todos os alunos no contexto escolar (VIRGOLIM; KONKIEWITZ, 2014, p. 581).

No que diz respeito ao modelo dos Três Anéis, habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa, a interação desses três elementos apresenta significativa contribuição para o desenvolvimento de pensamentos e ações de “comportamentos superdotados”. Portanto, a proposta de Renzulli é oferta de apoio para identificação de “comportamentos superdotados”, ao contrário dos modelos relacionados à compreensão da inteligência restrito a testes de QI que requerem a identificação para posterior apoio (SANT’ANA, 2016).

Porém, para o desenvolvimento de “comportamentos superdotados”, os alunos necessitam de investimentos em recursos que propiciem diversas oportunidades educacionais, que viabilizem a motivação, a criatividade e o interesse para a aprendizagem. Logo, o EE apresenta-se como uma alternativa considerável de contribuição para tal desenvolvimento, pois, além de valorizar a prática docente e as propostas pedagógicas na escola, busca desenvolver as potencialidades dos alunos.

Verificamos que objetivando o estímulo ao desenvolvimento das potencialidades e habilidades dos alunos dentro e fora da sala de aula, de maneira a serem produtores de conhecimento e não somente consumidores, assim como, considerando também os interesses dos alunos e em suas formas peculiares de adquirir conhecimento, é que se pensou nos Enriquecimentos Tipo I (atividades exploratórias), Tipo II (atividades de treinamento em grupo) e Tipo III (pesquisas de “problemas reais”).

Contudo, Renzulli (2016) adverte que a interação entre os três tipos de enriquecimento inclui também as “setas de retrocesso”, por exemplo: “[...] Em muitos casos, o trabalho avançado de estudantes (ou seja, Tipo III) pode ser usado como Tipos I e II de experiências para outros estudantes (RENZULLI, 2016d, s.p. apud SANT’ANA, 2016, p. 115).

Outro tipo de EE significativo é o Tipo IV, advindo das atividades desenvolvidas no Tipo III, que consiste, de acordo com Pérez e Freitas (2014), no “fazer mais”. Exemplificando, essas atividades seriam: [...] uma comunicação ou palestra num Congresso ou Encontro de

especialistas, um produto novo, uma descoberta científica, uma peça teatral apresentada em um teatro, uma composição musical nova [...]” (COSTA, 2018, p. 145).

O EE Tipo IV é indicado para aqueles alunos que possuem interesse em investigar o desenvolvimento de produtos com base nas atividades do Tipo III, ou então criar produtos mais ricos, podendo ser oferecido para os alunos de forma individual ou em pequenos grupos. Existem dois aspectos significativos que distinguem o EE tipo IV do EE tipo III, a saber: “[...] a qualidade avançada ou profissional de um produto/serviço desenvolvido e seu alcance ou impacto na sociedade” (PAIM, 2016, p. 119).

Em vista disso, a comunidade escolar precisa refletir e realizar um trabalho em consenso com as políticas públicas vigentes sobre oportunidades a serem oferecidas aos alunos com AH/SD, a fim de atender às suas necessidades e proporcionar o desenvolvimento de seus potenciais e talentos.

Por fim, o EE, apesar de pouco disseminado nas escolas brasileiras, foi considerado essencial para promoção de talentos, sendo aprovado pelos educadores, e, no ano de 2005, o Ministério da Educação reconheceu-o como representativo para os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), em todos os estados da federação (BURNS, 2014).

Um outro recurso educacional de relevância refere-se ao agrupamento, no qual existem heterogeneidade e amplas diferenças individuais e, por isso, exige-se instrução individualizada. Contudo, cumpre destacar que não é indicada a total separação, pois os alunos se beneficiam também da convivência com outros de diferentes habilidades.

Conforme Cupertino e Arantes (2012), os sistemas de agrupamento dividem-se em: agrupamento em centros específicos; agrupamento em aulas específicas em escolas regulares; agrupamento parcial/temporal, flexível. Para esses autores, os benefícios dos agrupamentos estão em: “[...] contribuir para um aproveitamento em níveis proporcionais às habilidades, incentivando (ou mantendo) a motivação. Nos grupos é facilitada a troca de ideias e interação entre semelhantes, gerando ganhos acadêmicos substanciais” (CUPERTINO; ARANTES, 2012, p. 48).

Os agrupamentos em centros específicos são normalmente denominados de segregação em escolas ou salas especiais e valorizam mais os aspectos acadêmico e intelectual, em detrimento dos aspectos socioculturais.

O agrupamento em aulas específicas em escolas regulares é outra forma de atendimento, no qual, a partir da identificação dos alunos com AH/SD, esses podem ser conduzidos a um atendimento especializado fora da sala de aula ou agrupados dentro dela por determinado

período. Essa é uma prática também criticada pelo processo de inclusão, pois é relacionada ao elitismo e isolamento do grupo selecionado.

Referente ao agrupamento parcial/temporal, flexível: [...] as modalidades mais viáveis (e desejáveis) são a retirada de grupos definidos de alunos da sala para realizar outras atividades, ou a separação em grupos dentro da própria sala, para que os alunos possam desenvolver os temas estudados de acordo com seu próprio ritmo (CUPERTINO; ARANTES, 2012, p. 56).

Do mesmo modo, como forma de atendimento a esse público, existe também a parceria com outras instituições da comunidade, como centros esportivos, bibliotecas, cursos especializados, como informática ou teatro. Além disso, existem também as universidades, que são fundamentais no processo de identificação, assim como na oferta de atividades e projetos de pesquisa do currículo universitário para esses alunos (CUPERTINO; ARANTES, 2012).

No entanto, seja qual for a escolha da intervenção, devem-se considerar as especificidades inclusas em um processo de identificação. Ademais, o aluno pode não se sentir à vontade fazendo parte de um grupo específico, com atendimentos diferenciado dos demais; por isso, esse processo necessita de cautela nos métodos adotados para o agrupamento.

Portanto, o agrupamento de alunos com AH/SD por habilidades parece fundamental se pretendemos viabilizar um aproveitamento escolar compatível com seu potencial, assim como possibilitar a ampliação da motivação desses alunos para aprender. Esses fatores serão essenciais para esse público, visto que oportunizarão o autoconhecimento, a autovalorização e a construção de sua identidade simultaneamente, e, para os demais envolvidos, o entendimento de que todos as pessoas são únicas e possuem necessidades específicas. Isso também se aplica ao grupo dos alunos com AH/SD.

Inferimos que é relevante que os docentes identifiquem os alunos com AH/SD, bem como suas necessidades, interesses e estilos de aprendizagem, para que, a partir da oferta de oportunidades e desafios às suas capacidades, por meio de uma intervenção apropriada, quer seja Aceleração, EE ou Grupo de Talentos, esses alunos possam desenvolver suas potencialidades, contribuindo de forma produtiva e autônoma para o desenvolvimento do país.

Por fim, apresentamos a última seção da CEAH/SD (Principais centros de apoio e fontes de pesquisa), tendo como objetivo a sugestões de programas em funcionamento que atendem alunos com AH/SD, bem como os principais centros de apoio e fontes de pesquisas, e, com isto, possibilitar acesso a ações e serviços em favor dos sujeitos mais capazes. Com o intuito de uma melhor organização para o público leitor, disponibilizamos os programas de acordo com cada região do Brasil.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir um trabalho não é uma tarefa fácil, pois, em certos momentos, temos a sensação de que poderíamos ter feito mais, por termos a convicção da existência de diferentes ângulos sobre a temática pesquisada nesta dissertação e a necessidade de novas discussões.

Primeiramente, resgatamos o objetivo geral que conduziu a pesquisa: analisar o estado da arte da formação continuada de professores na seara da educação de AH/SD, com especial interesse na estrutura, conteúdo, formato e metodologias formativas existentes em materiais educacionais na modalidade de *e-books* e cartilhas educacionais que versem sobre o assunto, presentes em artigos e demais trabalhos científicos, principalmente repositórios de pesquisa como SciELO e BDTD, publicados entre o intervalo de tempo de 2015 a 2019.

Para alcançar o objetivo em questão, recorreremos a outros três objetivos específicos: i) mapear os assuntos/conteúdos relacionados à formação continuada de professores para o trabalho com alunos com AH/SD; ii) estabelecer um diagnóstico sobre o panorama atual relacionado à formação continuada de professores para o trabalho com alunos com AH/SD; iii) elaborar uma Cartilha Educacional em Altas Habilidades/Superdotação (CEAH/SD), cuja estrutura (seções e tópicos) apresentará conteúdo (textos, mapas de conceitos), linguagem, apresentação visual (layout e ilustrações), com orientações para formação continuada de professores para o trabalho com alunos com AH/SD.

Referente aos objetivos de mapear os assuntos/conteúdos relacionados à formação continuada de professores para o trabalho com alunos com AH/SD e estabelecer um diagnóstico sobre o panorama atual relacionado à formação continuada de professores para o trabalho com esse público, optamos pela investigação de artigos, teses e dissertações nas bases de dados repositórios de pesquisa como SciELO e BDTD, selecionando publicações feitas entre o intervalo de tempo de 2015 a 2019. A seleção dos trabalhos científicos nas citadas bases de dados foi realizada por meio das seguintes palavras-chave: “AH/SD”, “Educação de AH/SD”, “Formação de Professores”.

Na pesquisa da BDTD, encontramos como resultado, compreendendo o período de 2015 a 2019, vinte e oito produções (vinte e uma dissertações e sete teses). Após a leitura dos resumos, palavras-chave e conclusões dos trabalhos que abordassem a formação continuada de professores para atuação com alunos com AH/SD, foram selecionados treze trabalhos. Contudo, somente um apresentava um produto educacional, que tinha como foco principal orientar os

professores sobre os tipos de enriquecimento escolar para desenvolver na sala de aula comum com os AH/SD, beneficiando também aos demais alunos.

Portanto, inferimos que as pesquisas encontradas são relevantes para a temática AH/SD, pois apresentam reflexões e contribuições para o reconhecimento e desenvolvimento desses alunos; porém, não apresentam orientações mais precisas para a formação continuada de professores para o trabalho com esse público. Além disso, lidar com AH/SD demanda dos educadores níveis superiores de pensamento para atender de forma diferenciada e efetiva às necessidades educacionais desse público, que possui características tão diversas.

Sendo assim, diante desse resultado, buscamos agregar à CEAH/SD temas que consideramos indispensáveis para os altos habilidosos, como, por exemplo, as principais características, os mitos e crenças, os aspectos socioemocionais e os tipos de AH/SD, pois compreendemos que, a partir do reconhecimento por parte dos educadores no que se refere às questões que envolvem às AH/SD, pode-se evitar a invisibilidade desses alunos dentro dos espaços escolares.

Quanto ao objetivo em elaborar uma Cartilha Educacional em Altas Habilidades/Superdotação (CEAH/SD), cuja estrutura (seções e tópicos) tivesse conteúdo (textos, mapas de conceitos), linguagem, apresentação visual (layout e ilustrações), com orientações para a formação continuada de professores para o trabalho com alunos com AH/SD, ressaltamos que todos esses aspectos dialogam diretamente com os seus usuários, partindo sempre do que foi reconhecido como essencial à formação docente no âmbito das AH/SD, tendo em vista os achados e conclusões advindas da extensa revisão de literatura sinalizarem claramente quais são os principais pontos, assuntos e metodologias necessárias aos professores em sua prática laboral com AH/SD.

Desejamos que esta pesquisa contribua para que as políticas públicas referentes às AH/SD sejam do conhecimento da sociedade em geral, e, do mesmo modo, que as formações iniciais e continuadas favoreçam aos professores na identificação, conhecimento e valorização dos alunos com indicativos de AH/SD, que geralmente são invisíveis nas escolas, para atendê-los em suas especificidades e necessidades educacionais, viabilizando o desenvolvimento de suas potencialidades, desejos e aprendizagem.

E, por fim, almejamos que o produto educacional (CEAH/SD), fruto desta dissertação, contribua para que a maré seja sempre crescente para levantar todos os navios, permitindo o desenvolvimento dos talentos manifestos e emergentes (RENZULLI, 2004).

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. G. de.; CORREIA, P. R. M. Como fazer bons mapas conceituais? Estabelecendo parâmetros de referências e propondo atividades de treinamento. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 13, nº 2, 2013.
- ALENCAR, E. M. L. S. de. Características socioemocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em Estudo**, v. 12, nº 2, p. 371-378, 2007a.
- ALENCAR, E. M. L. S. de. Criatividade no Contexto Educacional: Três Décadas de Pesquisa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 23, nº especial, p. 45-49, 2007b.
- ALMEIDA, R. da S. et al. A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner e suas Contribuições para a Educação Inclusiva: construindo uma educação para todos. **Ciências Humanas e Sociais**, Alagoas, v. 4, nº 2, p. 89-106, nov. 2017.
- ALVES, R. J. M.; GUTJAHR, A. L. N.; PONTES, A. N. Processo metodológico de elaboração de uma cartilha educativa socioambiental e suas possíveis aplicações na sociedade. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 14, nº 2, p. 69-85, 2019.
- 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. **Revista de Psicopedagogia**, v. 32, nº 99, p. 346-360, 2015.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANNUNCIATO NETO, R.; SUZUKI, D. C.; VITALLE, M. S. A percepção dos professores sobre adolescentes com altas habilidades/superdotação na escola - uma revisão sistemática. **Revista Educação**, v. 15, nº 3, 2020.
- 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, nº 2, jul./dez. 2010.
- ARAÚJO, M. R. de. **Avaliação e intervenção pedagógica para alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação na perspectiva da educação inclusiva**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.
- ARRUDA, S. de M. et al. O pensamento convergente, o pensamento divergente e a formação de professores de ciências e matemática. **Cad. Bras. Ens. Fís.**, v. 22, nº 2, p. 220-239, ago. 2005.
- BARBOSA, M. **Comunicação e Método: cenários e práticas de pesquisa**. 1. ed. São Paulo: Mauad, 2020.

BRANCO, A. P. S. et al. Breve histórico acerca das altas habilidades/superdotação: políticas e instrumentos para a identificação. **Educação**, Batatais, v. 7, nº 2, p. 23-41, jan/jun, 2017.

BORGES, M. C.; PEREIRA, H. de O. S.; AQUINO, O. F. Inclusão *versus* integração: a problemática das políticas e da formação docente. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 3, nº 59, 2012.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 mar. 2020.

BRASIL. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. **Lei no 9.394/1996. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996.

BRASIL. **Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica. Parecer nº 17/2001.** 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

BRASIL. **Parecer 01/2003 do Conselho Nacional de Educação. Consulta sobre formação de profissionais para a Educação Básica.** Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. **Orientação de Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação.** 1. ed. Brasília: MEC/SEE-SP, 2005.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Nota Técnica SEESP/GAB nº 11/2020.** 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192. Acesso em: 29 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. 2011. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/legislacao/2012/decreto_n_7611_17112011.pdf. Acesso em: 29 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 abr. 2013a.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 abr. 2015.

BRASIL. **Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016. Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação**. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. **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.

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

CASTRO, A. N. P. de.; LIMA JÚNIOR, E. M. Desenvolvimento e validação de cartilha para pacientes vítimas de queimaduras. **Revista Brasileira de Queimaduras**, v. 13, nº 2, p. 103-113, abr./jun. 2014.

CHAGAS, J. F. **Adolescentes talentosos: Características individuais e familiares** (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CHAGAS-FERREIRA, J. F. Características socioemocionais do indivíduo talentoso e a importância do desenvolvimento de habilidades sociais. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. (Eds.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas: Papirus, 2014.

CICUTO, C. A. T.; CORREIA, P. R. M. Estruturas hierárquicas inapropriadas ou limitadas em mapas conceituais: um ponto de partida para promover a aprendizagem significativa. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 3, nº 1, p. 1-11, 2013.

CONBRASD. **Estatuto Social do Conselho Brasileiro para Superdotação**. Brasília, DF, 09 nov. 2004.

COON, D. **Introduction to Psychology, exploration and application**. St. Paul: West Publishing Company, 1989.

CORREIA, R. M.; DELOU, C. M. C. Atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades ou superdotação: possibilidades e alternativas. In: GOMES, L. et al. **Políticas de Inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016.

COSTA, M. da P. R. da.; RAGNI, R. de A. Altas Habilidades/Superdotação e Deficiência: Dupla Necessidade Educacional Especial. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, Brasil. v. 5, nº 2. 2010.

COSTA, L. C. da. Alternativas de atendimento e estratégias de apoio para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação: relações entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado. In: PAVÃO, A. C. de. O.; PAVÃO, S. M. de. O.; NEGRINI, T. **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018.

CUNHA, A. S. S. da. et al. Elaboração de uma cartilha educativa para higienização de próteses odontológicas removíveis em idosos. **Diálogos Acadêmicos**, v. 5, nº 2, 2016.

CUPERTINO, C. M. B. (org.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. São Paulo: FDE, 2008.

CUPERTINO, C. M. B.; ARANTES, D. R. B. **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. 2. ed. rev. atual. ampl. São Paulo: SE, 2012.

DANTAS, L. M. **“Do que se diz ao que se faz”**: práticas pedagógicas de professores que atuam junto a alunos com deficiência em escolas de Horizonte-CE. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

DELOU, C. M. C. Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: legislação e políticas educacionais para inclusão. In: FLEITH, D. de S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. v. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

DELOU, C. M. C. Plano Individual de Ensino para o Enriquecimento Escolar: adaptado do modelo de Joseph Renzulli. In: VIRGOLIM, A.; KONKIEWITZ, E. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas, SP: Papirus, 2014.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

FERNANDES, C. M. B.; CUNHA, M. I. da. Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, nº 1, p. 51-65, jan./abr. 2013.

FLEITH, D. de S. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FLEITH, D. de S.; ALENCAR, E. M. L. S. de (Org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FONSECA, J. J. S. da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.

FORTALEZA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 010/2013**. Fortaleza: CME, 2013. Disponível em: <http://cme.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/informativos/68-cme-divulga-resolucao-sobre-educacao-especial-n-010-2013>. Acesso em: 05 jul. 2020.

FORTALEZA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 456/2016**. Fortaleza: CEE, 2016. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/download/resolucoes/>. Acesso em: 05 jul. 2020.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GARDNER, H. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas SA, 2008.

GIRON, G. R. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isto tem a ver com cidadania? **Revista de Educação PUC**, Campinas, nº 24, p. 17-26, jun. 2008.

GOMES, R. V. B. **O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Municipais de Rio Branco/Acre**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR: 2012.

GOMES, A. L. L. A formação inicial de professores no contexto da sala de aula inclusiva: desafios e possibilidades de incluir alunos que apresentam deficiência. **Revista Educação Inclusiva – REIN**, Campina Grande, v. 1, nº 1, p.29-36. jul./dez. 2017.

GOMES, R. V. B. et al. A formação dos professores para o atendimento educacional especializado das escolas municipais de Fortaleza e a política oficial. In: III CINTEDI, v. 1, 2018, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Realize Eventos & Editora, 2018.

GUENTHER, Z. C. **Capacidade e Talento**: um programa para a Escola. São Paulo: EPU, 2008.

GUILFORD, J. P. **Intelligence, creativity and their educacional implications**. San Diego: Knopp, 1979.

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

JAPIASSÚ, H. **Um Desafio à Educação**. São Paulo: Letras, 1999.

JENSEN, E. **Enriqueça o cérebro: como maximizar o potencial de aprendizagem de todos os alunos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.) **O professor e a educação inclusiva: formação práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, nº 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

LIMA, A. C. M. et al. Construção e Validação de cartilha para prevenção da transmissão vertical do HIV. **Acta Paul Enferm**, v. 30, nº 2, p. 181-189, 2017.

LINHARES, A. G. **Políticas Públicas no Município de Pirai/RJ: uma proposta de deliberação para alunos com altas habilidades ou superdotação**. Niterói: UFF, 2019.

LOPES, J. F.; LENHARO, N. R.; CAPELLIN, V. L. M. F. Formação docente sobre altas habilidades/superdotação e a construção da escola inclusiva. **Interciência & Sociedade**, v. 3, 2014.

LOPES, M. W. V. **Formação e saberes docentes: uma abordagem na perspectiva do ensino médio integrado à educação profissional técnica**. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará/ Campus Fortaleza, Fortaleza, 2019

LÜDKE, M. M.; ANDRÉ, E. D., A. ANDRÉ. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, R. de C. B. P. **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MANTOAN, M. T. E. A Inclusão Escolar de Deficientes Mentais: contribuições para o Debate. **Revista Integração**, Brasília, ano 7, nº 19, p. 50-57, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARQUES, D. M. C. **Aluno com Altas Habilidades/Superdotação**: um estudo longitudinal a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2017.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, nº 57, mai./ago., 2010.

MICHELS, M. H. Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990. **Ponto de Vista - Revista de Educação e Processos Inclusivos**, Florianópolis, v. 1, nº 3-4, p. 73-86, 2002.

MORAN, J. O papel das metodologias na transformação da Escola. Síntese atualizada do meu texto Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda, In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOREIRA, M. de F.; NÓBREGA, M. M. L. da.; SILVA, M. I. T. da. Comunicação escrita: contribuição para a elaboração de material educativo em saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 56, nº 2, mar./abr. 2003.

NASCIMENTO, G. M. do. et al. A cartilha como instrumento de apoio didático: uma abordagem sobre os invertebrados da Caatinga. **Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 15, nº 6, p. 17-51, 2020.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Lisboa: Educa, 1992.

OLIVEIRA, E. P. **Alunos sobredotados**: A aceleração escolar com resposta educativa. Tese (Doutorado) - Universidade do Minho, 2007.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Ed. Bagaço, 2005.

OLIVEIRA, S. C. de; LOPES, M. V. de O.; FERNANDES, A. F. C. Construção e validação de cartilha educativa para alimentação saudável durante a gravidez. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 22, nº 4, p. 611-620, jul./ago. 2014.

OZÓRIO, F. J. D. G. et al. World Café: metodologia ativa para a compreensão da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Braz. **Journal of Development**, Curitiba, v. 6, nº 6, p. 37858-37876, jun. 2020.

PACIENCIA, G. de P. et al. A utilização dos macroinvertebrados aquáticos de riachos do município de Vilhena – RO na confecção de cartilhas de Educação Ambiental. **Revista Monografias Ambientais**, v. 14, nº 1, p. 176-182, 2015.

PAIM, I. de M. **Os impactos do enriquecimento escolar e da estimulação da memória operacional sobre o desenvolvimento cognitivo e moral de alunos do ensino médio**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Marília, 2016.

PAVÃO, A. C. de. O.; PAVÃO, S. M. de. O.; NEGRINI, T. **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018.

PEREIRA, O. **Associação Brasileira para o Estudo Científico da Deficiência Mental**. Rio de Janeiro: Mimeo, 1993.

PEREIRA, V. L. P. Superdotação e currículo escolar: potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. In: VIRGOLIM, A. M. R; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade**. Campinas: Papirus, 2014.

PÉREZ, S. G. P. B. **Gasparzinho vai à escola**: um estudo sobre as características dos alunos com altas habilidades/superdotação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2004.

PÉREZ, S. G. P. B. **Ser ou não ser, eis a questão**: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Porto Alegre, PUCRS, 2008.

PÉREZ, S. G. P. B. O culto ao mito sobre as altas habilidades/superdotação? **Psicol. Argum.**, Curitiba, v. 29, nº 67, p. 513-531, out./ dez. 2011.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial (Online)**, v. 27, p. 627-639, 2014.

PFEIFFER, S. I. Gifted students with a coexisting disability: The twice exceptional. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 32, nº 4, p. 717-727, out./dez. 2015.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, nº 33, p. 143-156, Editora UFPR, 2009.

PRANDINI, R. C. A. R. A constituição da pessoa: integração funcional. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de (orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 25-46.

PURCELL, J. H.; RENZULLI, J. S. **Total talent portfolio**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1998.

RABELO, R.; GUTJAHR, A.; HARADA, A. Metodologia do processo de elaboração da cartilha educativa “O papel das formigas na natureza”. **Enciclopédia Biosfera**, v. 11, nº 21, 2015.

REBERTE, L. M.; HOGA, L. A. K.; GOMES, A. L. Z. O processo de construção de material educativo para a promoção da saúde da gestante. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 20, nº 1, jan./fev. 2012.

RECH, A. J. D. A organização do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: PAVÃO, A. C. de O.; PAVÃO, S. M. de O.; NEGRINI, T. **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, v. 52, nº 1, p.75-131, jan./abr. 2004.

RENZULLI, J. S. A Bird's Eye View of The Schoolwide Enrichment Model: A Practical Plan for Total School Improvement In: FRIEDMAN, N.; WEBB, M. **The Art of Schoolwide Enrichment**. Connecticut: Creative Learning Press, Inc, 2007.

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

RENZULLI, J. S. Modelo de enriquecimento para toda escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento dos talentos e superdotação. **Rev Educ Espec**. Santa Maria, v. 27, nº 50, p. 539-562, set/dez. 2014b.

RENZULLI, J. S. **The Definition of High-End Learning**. Storrs: Connecticut, 2016.

RENZULLI, J. S. O que Estamos Fazendo de Errado na Educação de Superdotados? Estamos Deixando de Fora uma Grande Quantidade de Estudantes com Alto Potencial. **Revista Ibero Americana de Criatividade e Inovação**. 2020.

RENZULLI, J. S; REIS, S. **The schoolwide enrichment model: a How-to guide for educational excellence**. Mansfield Center: Creative Learning, 1997.

RIZZATTI, I. M. et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, nº 2, p. 1-17, mai./ago. 2020.

ROBINSON, K. Afterword. In: SAHLBERG, P. **Finnish Lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?** 2. ed. New York: Teachers College Press, 2015.

RODRIGUES, R. M. **Pesquisa acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas**. São Paulo: Atlas; 2007.

RONDINI, C. A. Caminhos e descaminhos na formação docente para o trabalho com os estudantes com altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, nº 22, p. 79-94, set./dez. 2019.

ROMANOWSKI, C. L. **Indicadores das Representações Sociais da Superdotação na Discursividade das Professoras**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2013.

ROSSETTO, E. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**, v. 28, nº 51, jan./abr. 2015.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e Superdotação: problema ou solução?** Curitiba: Ibpx, 2008.

SANT'ANA, L. de A. **A individualização do ensino nos enriquecimentos educacionais de Renzulli e Reis: ampliando o engajamento e o desempenho.** Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, K. A. et al. Elaboração de uma cartilha como material educativo para preservação da tartaruga verde (*Chelonia mydas*) em Itaipú, Niterói, Rio de Janeiro. **Revista Presença**, [S.l.], v. 3, p. 35-58, ago. 2017.

SMITH, D. D. **Introdução à educação especial: ensinar em tempos de exclusão.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STERNBERG, R. J. The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. **American Psychologist**, v. 52, nº 10, p. 1030–1037, 1997.

TUÑAS, I. et al. Doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19): uma abordagem preventiva para odontologia. **Revista Brasileira de Odontologia**, v. 77, 2020.

UENO, M. H. **A “tensão essencial” na formação do professor de física: entre o pensamento convergente e o pensamento divergente.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina, 2004.

VIEIRA, N. J. W.; SIMON, K. W. Diferenças e semelhanças na dupla necessidade educacional especial: altas habilidades/superdotação x Síndrome de Asperger. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 25, nº 43, p. 319-332, mai./ago. 2012.

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

VIRGOLIM, A. M. R. O indivíduo superdotado: história, concepções e identificação. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 13, p. 173-183, 1997.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar.** Campinas: Papirus, 2014.

VIEIRA, N.; SIMON, K. Diferenças e semelhanças na dupla necessidade educacional especial: altas habilidades/superdotação x Síndrome de Asperger. **Revista Educação Especial**, v. 25, nº 43, mai./ago. 2012.

VILARINHO-REZENDE, D. et al. Desafios no diagnóstico de dupla excepcionalidade: um estudo de caso. **Revista de Psicologia**, v. 34, nº 1, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TRABALHOS PUBLICADOS DURANTE O MESTRADO PROFISSIONAL

Artigos completos publicados em periódicos:

1. Project Model Canvas: Contributions to the Project-Based Learning Method. **International Journal for Innovation Education and Research**, v. 9, nº 1. p. 475-484, 2021. Disponível em: <https://ijer.net/ijer/article/view/2916>.
2. Perspectivas entre aula e a prática de ensino de libras como L2. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, p. 38289-38300, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/issue/view/95>.
3. Políticas públicas para o atendimento educacional especializado em Fortaleza durante a pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 3, p. e313864, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3864>
4. World Café Method: the Possibility of Understanding Active Methodologies in Remote Learning. **International Journal for Innovation Education and Research**, v. 8, nº 11. p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://ijer.net/ijer/article/view/2740>.
5. World Café: metodologia ativa para a compreensão da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva? **Brazilian Journal of Development**, v. 6. nº 6. p. 37858-37876, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/issue/view/95>
6. O Trabalho Docente do Atendimento Educacional Especializado: desafios e possibilidades em tempo de distanciamento social. **Revista Educação em Debate**, v. 43, p. 9-200, 2021.
7. ASD and Inclusion: Teacher Training and the Use of Alternative and Extended Communication in Inclusive Educational Contexts. **International Journal for Innovation**

Education and Research, v. 9, p. 23-37, 2021. Disponível em: <https://ijer.net/ijer/article/view/3065>

Capítulo de livro:

8. OZÓRIO, F. J. D. G.; CAVALCANTE, P.; ALVES, F. C.; LIMA, M. S. L.; PAIM, I. de M. Formação Continuada na Perspectiva Inclusiva: o que pensam os docentes da sala de aula regular? In: MARTINS, E. S. ; LIMA, M. S. L. (Org.). **A Pesquisa Como Princípio Formativo na Pós-Graduação: da reflexão sobre as práticas à construção do conhecimento**. 1ed. Fortaleza: IMPRECE, 2020, v. 1, p. 43-58.
9. CRAVEIRO, T. S. U.; SILVA, R. H. L.; OZÓRIO, F. J. D. G. Práticas docentes no ensino de arte: um direito da criança na educação infantil. In: NASCIMENTO, M. das G. C.; GARCIA, A.; REIS, G. R. F. da S.; RUST, N. M.; GIRALDO, V. (Org.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente**. 1. ed. Rio de Janeiro: Faperj; CNPq; Capes; ENDIPE, 2020, v. 1, p. 1528-1537.
10. OZÓRIO, F. J. D. G.; CRUZ, B. D. S.; LEAL, M. L. R.; PAIM, I. de M. Educação especial: parceria AEE e família para inclusão de um aluno com TEA. In: OLIVEIRA, I. B. de.; PLETSCHE, M. D.; PEREIRA, T. V.; RIBEIRO, Y. (Org.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação entre novas epistemologias, biodiversidade, diferença, democracia e inclusão**. 1. ed. Rio de Janeiro: Faperj; CNPq; Capes; ENDIPE, 2020, v. 1, p. 508-514.
11. PITOMBEIRA, A. L. F.; VASCONCELOS, A. P. M. F.; SOUZA JUNIOR, A. F. M.; SILVA, A. A. R.; MONTEIRO, B. S.; FELIX, C. M.; SOUSA, C. H. A.; LEITE, E. A.; OZÓRIO, F. J. D. G.; ASSIS, F. M. S.; LIMA JUNIOR, G. V.; SILVA, G. V.; SOMBRA, G. J. R.; FERREIRA NETO, J. O.; LEAL, M. L. R.; FONSECA, M. R. S.; SOUZA, N. E. C.; ALVES, P. T. A.; CAVALCANTE, P.; FRANÇA, V. C. S.; MARTINS, E. S.; LIMA, M. S. L. Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional: contribuições e desafios do mestrado profissional em ensino e formação docente (PPGEF UNILAB-IFCE). In: MARTINS, E. S.; LIMA, M. S. L. (Orgs.). **A pesquisa como princípio formativo na**

Pós-Graduação: da reflexão sobre as práticas à construção do conhecimento. 1. ed. Fortaleza: IMPRECE, 2020, v. 1, p. 272-298.

12. OZÓRIO, F. J. D. G.; MUNIZ, Q. H. M. A.; CRUZ, B. D. S.; MACIEL, A. K. S.; COSTA, A. L. O. Ferramenta Hagáquê: possibilidades de ampliação da comunicação alternativa para o aluno com transtorno do espectro do autismo. In: GOMES, R. V. B.; LIMA, A. P. de H.; MASIG, I. T.; SERRA, R. de F. F.; OZÓRIO, F. J. D. G.; BARBOSA, H. F.; ORIÁ, R. L. B. (Org.). **Educação Inclusiva e Educação Especial:** perspectiva na aprendizagem escolar. 1. ed. Fortaleza: IMPRECE, 2019, v. 1, p. 9-307.

Oficina:

1. Educação Especial: Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e Atendimento Educacional Especializado (AEE) como parte da política inclusiva. 2020. (Oficina). Congresso Internacional de Ensino e Formação Docente. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB, BRASIL.

APÊNDICE B - PRODUTO EDUCACIONAL



ficha técnica

PLANEJAMENTO EDITORIAL

Título: Francisca Janaina Dantas Galvão Ozório
Remido: 00

Para qualquer dúvida, entre em contato pelo e-mail: soj@paulista.com.br

PLANEJAMENTO VISUAL

Minicapa, Contracapa e
Design: 1 (85) 99745-4117

Projeto gráfico: Mariana Magalhães
Edição e Ilustração: Gustavo Rodrigues

CARTILHA EDUCACIONAL

altas habilidades superdotação

FRANCISCA JANAINA DANTAS GALVÃO OZÓRIO



PRODUTO
EDUCACIONAL



sumário



● SEÇÃO 01	08
CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS AH/SD	
● SEÇÃO 02	18
LEGISLAÇÃO RELACIONADA E HISTÓRICO DAS AH/SD	
● SEÇÃO 03	36
REVISITANDO O CONCEITO DE INTELIGÊNCIA	
● SEÇÃO 04	50
MITOS E CRENÇAS SOBRE AH/SD	
● SEÇÃO 05	62
ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS DAS AH/SD	
● SEÇÃO 06	74
OS TIPOS DE AH/SD	
● SEÇÃO 07	84
INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS (ACELERAÇÃO, ENRIQUECIMENTO ESCOLAR E GRUPOS DE TALENTOS)	
● SEÇÃO 08	106
PRINCIPAIS CENTROS DE APOIO E FONTES DE PESQUISA	
● REFERÊNCIAS	120

apresentação

Esta Cartilha Educacional foi criada a partir dos resultados da pesquisa nomeada Formação Continuada de Professores: Elaboração de uma Cartilha Educacional para Educação no campo das Altas Habilidades/Superdotação, desenvolvida por Francisca Janaina Dantas Galvão Opório, sob orientação do professor Igor do Moraes Palm, para o Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB/FCE), Mestrado em Ensino e Formação Docente.

A cartilha dispõe como objetivo central apresentar uma proposta de formação de professores no campo da Educação de Altas Habilidades/Superdotados, em seus aspectos mais básicos, contudo não se limitando a esse público, podendo estender-se aos familiares desses alunos.

Além disso, apresenta uma sequência didática de oito seções. Logo, para embasamento dos conteúdos textuais do material, foram feitas buscas exploratórias em artigos e demais trabalhos científicos, principalmente repositórios de pesquisa como SciELO e BDTD, considerando o período dos últimos cinco anos, sobre os temas: "AH/SD", "EDUCAÇÃO DE AH/SD" e "FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM AH/SD".

Para a construção da cartilha, o referencial teórico está fundamentado inicialmente nos textos de Antipoff e Campos (2010); Fleith e Alencar (2007); Delou (2007, 2014); Freitas e Pérez (2012, 2014); Gardner (2000); Mazzoni (2005); Palm (2016); Pavão, Pavão e Negrini (2018); Pérez (2004, 2011); Pietsch (2009); Razuili (1997, 2004); Sabatella (2008); Vergolin (2007); Vergolin e Konkiewitz (2014), dentre outros autores relevantes, bem como em documentos legais que tratam da temática de pessoas com AH/SD.

Destarte, com esta Cartilha Educacional almejamos oportunizar o aperfeiçoamento da qualidade formativa de professores no campo, bem como contribuir para a melhoria do padrão do ensino e do acompanhamento pedagógico de alunos AH/SD, objetivando reduzir princípios equivocados



acerca desses alunos, de forma a respeitá-los na sua especificidade e na oferta de atendimentos educacionais que promovam suas habilidades.

Acreditamos que, desse modo, contribuiremos, para além da identificação desse público, com o processo de que sejam ofertadas possibilidades de aprendizagem melhores e superiores, não somente para esse grupo, mas para todos os alunos da escola.

É relevante salientar que a construção desta Cartilha Educacional ocorreu em meio a uma pandemia, decorrente da propagação de um vírus denominado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) de SARS-CoV-2 e que faz parte da família do coronavírus, causando a doença COVID-19 (TURAS et al., 2020).

Diante desse novo cenário, em meio aos desafios, medos, incertezas e angústias, foi necessário estabelecer o isolamento social e, desse modo, determinar o fechamento dos espaços educacionais, como tentativa de conter a propagação do vírus. Esse fechamento se deu a partir do decreto das Portarias nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020a) e nº 544, de 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020b). Logo, o trabalho e os processos educacionais presenciais foram substituídos pela modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE) (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020 apud OLIVEIRA, CORRÊA; MORÉS, 2020).

Sendo assim, com a adesão à modalidade de ensino em questão, tanto professores quanto alunos precisaram deslocar-se "para a realidade online, transferindo e transportando metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem" (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 07). Para tanto, os professores e alunos necessitaram se apropriar de algumas ferramentas digitais, com o intuito de prosseguir com o ensino; além disso, foi necessário se reinventarem, principalmente por meio da cooperação e da criatividade.

Depois sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto dura a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 544, de 16 de junho de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.

Vale-se de um modelo de educação com aulas síncronas, com uso de tecnologias digitais interativas no Internet, por meio, complementadas com materiais impressos, disponibilizados nos repositórios das escolas, com uma metodologia semelhante à do ensino presencial, incluído breves sessões de aulas por períodos e com aulas virtuais com o mesmo número de estudantes do modelo presencial.

Depois sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto dura a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.



SEÇÃO 01

caracterização geral das ah/sd

PESSOAS BRILHANTES SE TORNAM
BRILHANTES, NÃO POR CONHECER TODAS
AS RESPOSTAS, MAS POR SABER PENSAR
MELHOR E ELIMINAR OS ERROS AO
ESCOLHER RESPOSTAS*

(JANSEN, 2011).



este capítulo iremos identificar as principais características das AH/SD, conhecer um dos seus aspectos mais importantes, ou seja, a heterogeneidade, bem como analisar a interpretação interacionista no que diz respeito a **elas**.

A definição de AH/SD modificou-se ao longo do tempo e a ideia de superdotação partindo de uma visão **unidimensional**, na qual há uma valorização das habilidades linguísticas e matemáticas, encontra-se ultrapassada.

Aualmente, acredita-se em uma visão **multidimensional** das AH/SD, que, além dos aspectos no tocante ao **desenvolvimento humano**, compreende os aspectos **cognitivos, afetivos, neuropsicomotores e de personalidade**. Contudo, ainda não existe unanimidade na literatura especializada a respeito de um único conceito, embora os autores concordem no que concerne à ampliação das habilidades (ARAÚJO, 2014).

Entre os grandes estudiosos que dedicaram suas vidas à sistematização de conhecimentos científicos, **Renzulli (1978)** contribuiu de forma significativa, especialmente por caracterizar o comportamento de pessoas com AH/SD. Em sua sistematização, apontou como aspectos essenciais para definir o comportamento do superdotado: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade (RENZULLI, 2004).

REFLEXÕES

O que mais atraiu por AH/SD? Será a imagem que vem a sua mente quando pensa em alguém com AH/SD? Você conhece alguém com AH/SD? Por que você pensa que essa pessoa possui AH/SD? Como você se sente ao se aproximar de alguém com AH/SD? Como você se sente ao lidar com alguém com AH/SD?



Disponível em:
www.renzulli.com.br/
doutor. Acesso em:
05 abr. 2021.



QUADRO 01

CARACTERÍSTICAS GERAIS DAS PESSOAS COM AH/SD

- Busca de soluções próprias para os problemas; capacidade desenvolvida de análise, avaliação e julgamento; criatividade; independência de pensamento; produção ideativa;
- Concentração prolongada numa atividade de interesse;
- Consciência de si mesmo e de suas diferenças;
- Desprezo com a rotina; gosto pelo desafio;
- Habilidade em áreas específicas; interesse por assuntos e temas complexos, idiossincrasias e por várias atividades;
- Precocidade na leitura e leitura vozada;
- Liderança;
- Memória desenvolvida; pensamento abstrato; rapidez e facilidade de aprendizagem; relacionamento de informações e associações entre ideias e conhecimentos;
- Vocabulário avançado, rico e extenso em relação aos seus pares;
- Persistência perante dificuldades inesperadas e tendência ao perfeccionismo;
- Sensibilidade aos problemas sociais e aos sentimentos dos outros;
- Senso de humor desenvolvido;
- Tendência ao isolamento; predileção por trabalhar sozinho e a associar-se a pessoas mais velhas.

FONTE: ADAPTADO DE PEREZ (2004, p. 37-43).

Contudo, apesar de diversos pesquisadores concordarem com essas características, devemos considerar que nem todos esses indicadores estão sempre presentes na totalidade de pessoas com AH/SD. Além disso, elas sofrem a influência de aspectos como, por exemplo, personalidade, ambiente sociocultural e econômico, podendo sofrer mudanças, a depender do tipo de AH/SD e da inteligência apresentada.

INTERPRETAÇÃO INTERACIONISTA DAS AH/SD

Não apenas o ambiente de aprendizagem adequado influencia nas características comportamentais de alunos superdotados. A presença de tais características está intrinsecamente relacionada à influência genética, e o renomado pesquisador da área Josh Feldhusen, professor emérito e diretor do *Gifted Education Resource Institute* da Universidade de Purdue em Indiana, Estados Unidos, possui uma interpretação

interacionista da superdotação, vista como interação entre a genética e o ambiente:

PARA ELE, OS TALENTOS DE UMA PESSOA SURTIAM, POR UM LADO, DE UMA HABILIDADE GERAL QUE NOS É COMUM POR HERANÇA GENÉTICA. [...] POR OUTRO LADO, A SUPERDOTAÇÃO TAMBÉM DEPENDERIA DAS EXPERIÊNCIAS DO LAR E NA ESCOLA, DOS ESTUDES DE APRENDIZAGEM E DOS INTERESSES E MOTIVAÇÕES DADAS DE CADA ALUNO. PENSANDO NESTA PERSPECTIVA, A PROPOSIÇÃO GENÉTICA NOS DÁ A EXTERIÇÃO EM QUE UMA DETERMINADA HABILIDADE PODERIA SE DESENVOLVER, EXATAMENTE POR SER UMA PREDISPOSIÇÃO, ISTO NÃO SIGNIFICA QUE DELE UM FATOR DE NORMAÇÃO; SIGNIFICA APENAS QUE, DADAS AS CONDIÇÕES PROPRIAS DO AMBIENTE, AQUELA PROPENSÃO PODE SE DESENVOLVER (FELDHUSEN, 1992 APÓS VIEIRA, 2007, p. 34).

Do mesmo modo, Plomin, um outro pesquisador de igual relevância, também apresenta observações sobre a questão da influência genética e ambiental para as AH/SD, as quais considera serem:

[...] RESPONSÁVEIS PELAS VARIAÇÕES NA INTELIGÊNCIA DA CRIANÇA; NO ENTANTO, AMBOS DEVEM SER VISTOS COMO PROPENSÕES GENÉTICAS, E NÃO COMO FATORES PRE-DETERMINADOS E INFLEXÍVEIS. ISTO SIGNIFICA QUE, EM TERMOS PRÁTICOS, NÃO TEMOS COMO FORÇAR TODA ALEXANDRA EM QUE AS POTENCIALIDADES DE UMA CRIANÇA POSSAM SE DESENVOLVER. [...] O QUE SABEMOS É QUE, SE FORNECEREMOS OPORTUNIDADES ADEQUADAS PARA UMA CRIANÇA SATISFAZER SUA CURIOSIDADE SOBRE O AMBIENTE QUE A CERCA, SEU POTENCIAL GENÉTICO PODERÁ LEVÁ-LA À SE DESENVOLVER DE ACORDO COM SUAS CAPACIDADES (PLOMIN, 1997 APÓS VIEIRA, 2007, p. 34).

Portanto, a partir das contribuições de Josh Feldhusen e Plomin, inferimos que as pessoas com AH/SD possuem muitas características próprias que podem se revelar em distintos espaços, como o social, o familiar ou o meio onde vivem. Por conseguinte, o que pode ser feito é a organização de contextos ambientais enriquecedores, através de experiências extracurriculares variadas, estimuladores e de apoio emocional, que oportunizem momentos significativos e potencializadores para o desenvolvimento desses alunos, sem esquecer de respeitar o ritmo e as características do processo de aprendizagem. Abordaremos, na seção sete, o Enriquecimento Escolar (EE), que poderá contribuir para a organização de tais contextos educacionais.

NOTAS TÉCNICAS

O Gifted Education Resource Institute (GERI) da Universidade Purdue é um centro inovador dedicado a descobrir, estudar e desenvolver o potencial humano. Fundado por Josh Feldhusen em 1977, a missão do GERI é o desenvolvimento holístico de superdotação, criatividade e talentos entre os indivíduos ao longo de sua vida. Isso é realizado por meio de programas de enriquecimento para jovens superdotados, estudantes e talentos, programas de pós-graduação para futuros acadêmicos e líderes, desenvolvimento profissional e estudos para educadores de alunos superdotados, criativos e talentosos e pesquisa de ponta em psicologia e educação relacionadas à superdotação, criatividade e desenvolvimento de talentos (Desenvolvido no Gifted Education Resource Institute at Purdue University. <https://geri.purdue.edu/education/development>. Acesso em: 08/04/2021).



Por fim, as AH/SD não se reduzem somente à inteligência, mas podem ser concebidas como resultado do ambiente, sendo necessário atentar também para outras características, o que torna complexo definir um modelo de perfil. Ademais, ser inteligente não significa somente ter altos índices nos testes de QI, uma pessoa pode manifestar capacidade superior em uma ou mais áreas, enquanto que em outras pode ter um resultado razoável.



sugestões

DICAS DE LECTURA

TALENTO E SUPERDOTAÇÃO: PROBLEMA OU SOLUÇÃO?

A superdotação uma das questões mais significativas, paradoxalmente esquecida ou muitas vezes ignorada no processo de aprendizagem é neste livro objeto de criteriosa reflexão e problematização. Os caminhos que a autora percorre desde o detalhamento do conceito e seus aspectos biológicos; a inteligência e as concepções que a envolvem; os mitos e conceitos errôneos imbricados na concepção de superdotação; a realidade escolar brasileira frente às necessidades dos superdotados; as características e o papel dos fatores externos no desenvolvimento do superdotado - esse conteúdo recebe um tratamento que o eleva, transpondo o conhecimento teórico para a prática, resultado de aspectos aprofundados pela vivência pedagógica, onde teoria e prática formam um todo. Contribui desta forma com um material preciso de referência para todos os que se interessam ou trabalham com educação. Afinal em uma época em que se fala tanto em inclusão, como deixamos as superdotações esquecidas? Como diz a autora "nem incluídos nem excluídos", assim se encontram na maioria das vezes, portanto faz-se urgente lembrarmos do respeito às diferenças e para isso é necessário conhecer" (Disponível em: [TALENTO E SUPERDOTAÇÃO: PROBLEMA OU SOLUÇÃO? - MARIA LUCIA PRADO SABATTELLA \(UNIVALIVO.COM.BR\)](https://www.talentoedotacao.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Talento-e-Superdotação-Problema-ou-Solução.pdf). Acesso em: 18 ABR 2021).

FILME E REFLEXÃO

AMADEUS (BIOGRAFIA/DRAMA)

Cinebiografia fictícia de um dos maiores gênios da música clássica de todos os tempos. A história é contada através de Salieri, antigo músico da corte real. Toda a sua admiração e inveja por Mozart criam um paradoxal sentimento durante toda a projeção, com um amor em comum entre os dois: a música (Disponível em: [CINEPLAYERS.COM/FILMES/AMADEUS](https://www.cineplayers.com/filmes/amadeus). Acesso em: 18 ABR 2021).

DICAS DE VÍDEOS

DOCUMENTÁRIO - MENTES SUPERDOTADAS

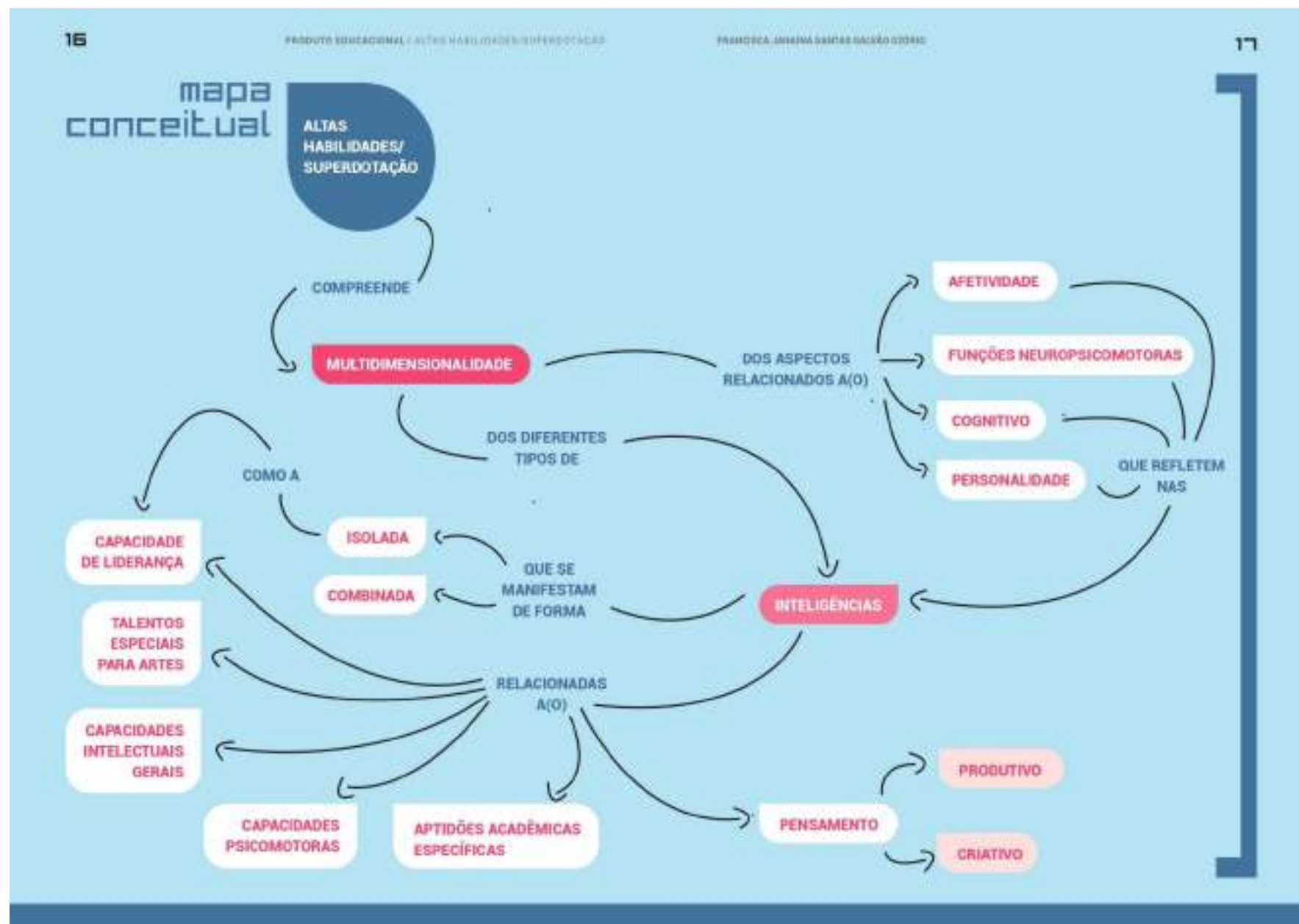
Link: bit.ly/3aerB4k

VÍDEOS

Para mais informações sobre as características de pessoas com AH/SD, acesse os links abaixo:

Video 01: <https://youtu.be/2M08p4>

Video 02: <https://youtu.be/gXpyd0s0rhw>



SEÇÃO 02

legislação relacionada e histórico das ah/sd

A QUESTÃO DA INVISIBILIDADE DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO COMEÇA A SER DESVELADA COM ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO E DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS, QUE CRIAM UMA LACUNA, UM ESPAÇO A SER PREENCHIDO E SISTEMATIZADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA*

(ANNUNCIATO NETO, 2020).



nesta seção, buscaremos compreender as diversas mudanças realizadas na legislação referente à temática AH/SD, que, desde o seu surgimento, vem apresentando transformações. Além disso, conheceremos historicamente a trajetória percorrida pelas pessoas com AH/SD no mundo e no Brasil, que coincide com aquela das pessoas com deficiência.

Conforme Cupertino e Arantes (2012), desde que surgiu o interesse pela temática AH/SD, a legislação vem apresentando tais mudanças. No quadro abaixo, observemos as principais leis, portarias, resoluções e documentos normativos que tratam dessa temática.

QUADRO 02

PRINCIPAIS DOCUMENTOS NORMATIVOS E LEGISLAÇÃO VIGENTE SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

1929

Primeira legislação sobre superdotação – Reforma Educacional fala em “super-normais” (CUPERTINO; ARANTES, 2012, p. 66-69).

1961

A LDB passa a incluir os excepcionais e H. Arripéff lembra os *bees-dotados* como parte deles (CUPERTINO; ARANTES, 2012, p. 66-69).

1967

Críticas para a identificação e o atendimento ao superdotado, para identificar os "melhores cabeças", em virtude do "milagre brasileiro" (CUPERTINO; ARANTES, 2012, p. 66-69).

1971

A Lei nº 5.682/1971, art. 9º, nomeia os superdotados. O artigo não é regulamentado em alguns estados, por causa de uma cultura de exclusão: a superdotação passa a ser uma prioridade da Educação Especial (CUPERTINO; ARANTES, 2012, p. 66-69).

1972/74

Definição de classes regulares e especiais, atividades de enriquecimento (CUPERTINO; ARANTES, 2012, p. 66-69).

1988

Localiza-se a primeira lei na Constituição Federal (1988), que "[...] assegura aos alunos acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um", garantindo, assim, mesmo que de forma indireta, os direitos dos alunos com AH/SD (BRASIL, 1988).

1994

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) usa como referência a palavra "portadores de" para designar o público com necessidades educacionais especiais. No que se refere aos alunos **superdotados**, analisa a mudança deste último termo para **altas habilidades** (LINHARES, 2019, p. 26).

1996

Lei nº 9.394/1996 - Reconhecimento das necessidades educacionais especiais dos PAH. Na mesma legislação, o inciso II do artigo 5º garante "aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados" (BRASIL, 1996).

2003

No ano de 2003, é fundado o Conselho Brasileiro de Superdotação (CBS) (LINHARES, 2019, p. 29).

2001

Plano Nacional de Educação (PNE): 26. Implantar gradativamente, a partir do primeiro ano deste plano, programas de atendimento aos alunos com **altas habilidades** nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. 33. Estimular as instituições de ensino superior a identificar, na educação básica, estudantes com **altas habilidades intelectuais**, em especial de renda mais baixa, com vistas a oferecer bolsas de estudo e apoio ao prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2001a, p. 46 e 68).

2005

NAH/ES - Cria-se um novo paradigma de inclusão para todos os profissionais que aceitarão participar do processo (CUPERTINO; ARANTES, 2012, p. 66-69).

2008

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: define alunos com AH ou SD como aqueles que "[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas de seu interesse" (BRASIL, 2008).

2009

Resolução CNE/CEB nº 4/2009, preconiza a oferta do enriquecimento curricular em seu artigo 7º - "Os alunos com **altas habilidades/superdotação** terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atendimento para **altas habilidades/superdotação** e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes" (CUPERTINO; ARANTES, 2012, p. 66-69).

2011

Decreto nº 7.611/2011, esse dispositivo legal garante, em seu artigo 2º, parágrafo 1º, item I, a suplementação na formação dos estudantes com **altas habilidades ou superdotação** (CUPERTINO; ARANTES, 2012, p. 66-69).

2013

Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências; II - Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e **altas habilidades ou superdotação**, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2013).

NOTAS TÉCNICAS

10 Conselho Brasileiro para Superdotação é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, integrada por pessoas físicas e jurídicas, de todos os estados brasileiros, interessadas em contribuir com a defesa dos direitos das pessoas com Altas Habilidades e Superdotação. Os membros do Conselho, do Conselho Fiscal e do Conselho Técnico são eleitos a cada dois anos pelo voto, sendo a sua sede fixada no, de acordo com o local de residência dos membros do Conselho eleito.

A Diretoria atual (2019-2023) tem sede no Distrito Federal e no Paraná, sendo a sua sede atual em Brasília (DF). Os membros do Conselho Fiscal e do Conselho Técnico, assim como os membros Colaboradores possuem de quatro todos os estados, no intuito de ampliar a representatividade de Conselho por todo o Brasil.

Disponível em: <https://cbsd.org/nacional.php>. Acesso em: 04 de abril de 2021.

NOTAS TÉCNICAS

A partir do Decreto Presidencial nº 7.611/11 (BRASIL, 2011), a terminologia "altas habilidades" e "superdotação" é adotada, mantendo-se na utilização do LDBEN dada pela Lei nº 12.796/2013 (LINHARES, 2019).

2015

Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2015).

2016

Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016. Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2016).

2019

Em janeiro de 2019, é criada a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação e entra em vigor a Lei nº 13.949, de 19 de janeiro de 2019, que cria a Secretaria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2019).

2020

Decreto nº 10.562, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida. Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2020a).

FONTE: ADAPTADO PELA AUTORA (2021).

Esses documentos destacados objetivam garantir o atendimento educacional especializado e respeitado na legislação concernente à Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva. Logo, os alunos com AH/SD, como público-alvo da AEE, também são contemplados em suas especificidades e necessidades.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES BREVES E DESTACÁVEIS SOBRE O PANORAMA DAS AH/SD NO MUNDO

A temática AH/SD não é nova, tampouco atual. Na verdade, as pessoas com deficiência e pessoas com altas habilidades/superdotação trocaram praticamente o mesmo caminho, originando-se na segregação iniciada no Egito do século VI AC. Nesse período, todos os meninos recebiam instruções em práticas militares, porém, para os mais destacados, havia ainda o estímulo à luta e à liderança militar (PÉREZ, 2004).

Conforme Virgílim (1997), no século XV e XVI, aqueles que se sobressaíam por suas realizações eram vistos como demônios e queimados como bruxos. Já na Renascença, houve a valorização da mente devido ao surgimento de teorias provenientes da observação e classificação, originando, dessa forma, o interesse pelas diferenças individuais no comportamento mental.

O surgimento de iniciativas referentes à temática AH/SD nos Estados Unidos, data de 1868 e essas eram fundamentadas na capacidade intelectual e financeira dos alunos de escolas do



CURIOSIDADES

É relevante destacar o trabalho de Leta Hellegers, professora da Universidade de Calábria, pois escreveu: “[...] a essência da escola básica para si a tarefa de selecionar e treinar os talentos com potencial superior, tanto para o seu próprio bem-estar quanto para a sociedade em geral [...] defende apaixonadamente que a realização da habilidade natural depende de oportunidades de aprendizagem no ambiente, e não do seu trabalho para condições psicológicas, sociológicas e educacionais que utilizamos e desenvolvemos apenas” (SILVERMAN, 2013 apud VIRGOLIM, 2014, p. 34).

CURIOSIDADES



Disponível em: [sputnik-1.org](https://www.sputnik-1.org). Acesso em: 10 fev. 2021.

CURIOSIDADES

Pelo importante trabalho como especialista na área de superdotação, Renzulli foi convidado para ser consultor da Casa Branca, durante a educação de superdotados (White House Task Force on Education of the Gifted and Talented) (SANTANA, 2016).

ção da habilidade excepcional” (VIRGOLIM, 2014, p. 35).

Dessa modo, inferimos que Terman, em um período tomado por diversas concepções errôneas e mitos no que se refere aos superdotados, contribuiu significativamente para uma visão mais realista desse público, favorecendo posteriormente o surgimento de programas especiais para o trabalho com crianças superdotadas.

Em países da Ásia em geral (Coreia, Taiwan, Singapura), a partir dos anos 1970, houve investimento no potencial humano, consolidando a educação dos talentos. Do mesmo modo, em Israel também se destaca consideravelmente a educação das AH/SD (CUPERTINO, ARANTES, 2012).

Origem da educação de alunos com AH/SD nos Estados Unidos ocorreu no final da década de 60 e início da década de 70, principalmente em função de dois fatos relevantes: o lançamento do *satélite russo Sputnik* e o Relatório Marland (RENZULLI, 2004).

Em 1962, iniciam-se as contribuições do professor e psicólogo educacional Joseph Renzulli. Suas pesquisas inicialmente tiveram “[...] foco inicial na identificação da superdotação em crianças e jovens e em alternativas de apoio a esta população” (SANTANA, 2016, p. 21).

Nos Estados Unidos, em 1972, é apresentada o Relatório de Marland, o qual, solicitado pelo congresso daquele país, apresenta um estudo e uma definição inovadora sobre inteligência das pessoas com AH/SD utilizada até os dias atuais por muitos países. A partir de então, muitas dessas nações passaram a elaborar e a desenvolver políticas públicas para os altos habilidades, com uma abordagem mais educacional do que integral (PÉREZ, 2004).

NOTAS TÉCNICAS

RELATÓRIO DE MARLAND

No ano de 1968 a relação original de Marland (1972) sofreu modificações que resultou na criação do termo Joseph R. Marland e sua equipe recebeu foi aprovada pelo Congresso dos Estados Unidos:

“O termo superdotado e talentos significa crianças e jovens que tenham evidenciado elevada capacidade de desempenho em áreas tais como: intelectual, criativa, artística, capacidade de liderança e em aptidão acadêmica superior e que necessitam serviços e atividades não adequadamente oferecidos pela escola, para o completo desenvolvimento de sua capacidade” (JACKSON, 1982, p. 47).

Em 1978, Renzulli, após pesquisas sobre inteligência humana, desenvolve o “Modelo dos Três Anéis” (revisado em 1986 e 2005), objetivando a identificação de “comportamentos de superdotação”. Conforme Renzulli, três aspectos (“desempenho acima da média”, “criatividade” e “comprometimento com a tarefa”) quando combinados entre si levariam ao “comportamento de superdotação” (SANTANA, 2016, p. 55).

Renzulli é considerado um dos psicólogos mais influentes do mundo, recebendo em 2009 um dos prêmios mais importantes na área educacional americana, o *Harold W. McGraw, Jr. Prize in Education*. Atualmente, ainda é referência em programas para o trabalho com crianças superdotadas, inclusive no Brasil, com

a política publicada de apoio à inclusão criada pelo MEC em 2005, que se fundamenta nas pesquisas tanto desse renomado autor quanto da sua companheira de trabalho e vida, Sally Reis (SANTANA, 2016).

TRAJETÓRIA PERCORRIDA PELAS PESSOAS COM AH/SD NO BRASIL

Diferente de países mais desenvolvidos, no Brasil, apesar de muitos avanços em termos de políticas e legislação, a educação dos alunos com AH/SD ainda possui muitos obstáculos e limitações, mesmo sendo um tema bastante discutido há décadas.

Consideramos como marco histórico da Educação Especial o ano de 1854, no qual foi fundada por D. Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, a primeira escola especial, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, e, em 1857, também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos surdo-mudos. Com anos após a sua fundação, a escola passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES (MAZZOTTA, 2005).

Em 1925, Ulisses Pernambuco conseguiu do Governo do estado de Pernambuco autorização para implementar a primeira escola para crianças excepcionais do país (ANDRADE, 2009).

CURIOSIDADES



Ulisses Pernambuco nasceu em Recife, em 1893. Foi alfabetizado por seus pais. Desobedeceu aos seus pais e se dedicou a propulsão e à aviação. Seus estudos were voltados para as matemáticas, como as crianças excepcionais, com deficiência intelectual e legítima. Mais informações em: História da Superdotação: Altas Habilidades (Brasil ap. górris). Disponível em: <https://www.historiadadotacao.org.br/>. Acesso em: 15 abr. 2021.

Consideramos *Helene Antipoff* como pioneira no Brasil em trazer a temática AH/SD. Contudo, entre os anos de 1929 e 1931, foram realizadas também pesquisas no Instituto de Psicologia de Recife.

Nesse período, destacamos também que “[...] Em 1931, Leoní Kaseff escreveu o livro *Educação dos Super-normais*, e Estevão Pinto, escreveu *O dever do Estado relativamente à assistência aos mais capazes*, publicado em 1932 e *O problema da educação dos bem-dotados*, em 1933” (PÉREZ, 2004, p. 29).

CURIOSIDADES

Em 2006, o Secretário de Educação Especial do MEC publicou uma lista de quatro livros didáticos pedagógicos (A Construção do Processo Educativo) para alunos com altas habilidades/superdotação. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 12 abr. 2021.

CURIOSIDADES



Disponível em: <https://www.historiadadotacao.org.br/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

NOTAS TÉCNICAS



Nestas obras foram evidenciadas tanto a preocupação dos professores da elite brasileira com os filhos da classe trabalhadora como a crítica relacionada às atividades escolares dos AH/SD. Disponível em: *Educação dos Super-normais* - Pesquisa Google. Acesso em: 11 abr. 2021.

Desse modo, a partir do interesse em sistematizar programas educacionais para os alunos com AH/SD, em 1929 iniciou-se o trabalho de Helena Antipoff, a qual, desde a sua chegada ao Brasil, advertia a respeito dos alunos que se sobressaíam por suas potencialidades superiores (DELOU, 2007).

No ano de 1938, a Sociedade Pestalozzi "identificou [...] crianças superdotadas pelo atendimento do Consultório Médico-Pedagógico [...] fazendo menção a um

CURIOSIDADES

CONSULTÓRIO MÉDICO-PEDAGÓGICO

"Tinha semelhante ao nome do local de trabalho da prof.^a Helena Antipoff, em Moja, Rússia, denominado de Estação Médico-Pedagógica" (FLEITH, 2007, p. 28).

novo gênero de clientes: as crianças bem-dotadas" (FLEITH, 2007, p. 28).

Em 1945, na Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, ocorre o primeiro atendimento a pessoas com AH/SD, com o intuito de atender alunos nas suas habilidades em literatura, teatro e música. Esse atendimento foi implantado por Helena Antipoff.

Na década de 1950, em São Paulo, destaca-se o concurso Cientista do Amanhã e Feira de Ciências instituído por Julieta Ormastroni. Em 1962, Helena Antipoff conduziu uma pesquisa com crianças com AH/SD no meio rural e na periferia urbana em Minas Gerais.

Conforme Fleith (2007, p. 29), em 1971  "foi criado o Projeto Pontário n° 35, que institui a educação de superdotados como área primeira da Educação Especial no Brasil".

NOTAS TÉCNICAS

PROJETO PONTÁRIO N° 35

"[...] o Projeto Pontário n° 35 foi criado por iniciativa de uma proposta de caráter integral de atendimento. Enfatizava-se a importância da identificação da personalidade do aluno, suas potencialidades e o desenvolvimento e das demais atividades de desenvolvimento [...] uma formação voltada para a cidadania maior, ou seja, para uma participação na sociedade" (FLEITH, 2007, p. 29).

Em 1979 , destaca-se a criação da Associação Brasileira de Superdotação (ABSD) 10, com sede no Rio de Janeiro e filiais em outros estados. "A ABSD promoveu com o Ministério da Educação, a UNESCO, o SENAI, entre outros, vários eventos nacionais e internacionais, tendo exercido papel preponderante junto às principais decisões ministeriais" (FLEITH, 2007, p. 30).

CURIOSIDADES

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SUPERDOTAÇÃO (ABSD)

"Seu primeiro presidente foi o General João Rosa Machado, reformado durante as primeiras ações de divulgação iniciadas em 1964, por ter ficado ao lado e ter dado cobertura aos estudantes que se opuseram ao regime militar, reconhecendo nessa faixa estudantil um alto nível de capacidade e potencialidades" (FLEITH, 2007, p. 30).

No ano de 1993, surgiu um programa importante para AH/SD, o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), intitulado como um Centro de Educação Especial, tendo sido planejado pela educadora Dra. Zenita Guenther em Lavras, Minas Gerais, que tinha como objetivo construir um local de complementação e suplementação educacional de apoio ao aluno com AH/SD matriculado nas escolas (MARQUES, 2017).

No ano de 2003, é fundado em Brasília o Conselho Brasileiro de Superdotação – ConBraSD, criado com o propósito de reunir profissionais, pesquisadores e aqueles interessados no assunto com AH/SD no Brasil.

Na sequência, no ano de 2005, por meio da extinta Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), foram estabelecidos, em colaboração com todas as Secretarias de Educação das Unidades da Federação, os Núcleos de Atividades de Alta Habilidades/Superdotação (NAAH/S). Para essa concretização, providenciou-se para as instituições participantes o "Documento Orientador de Execução da Ação".

No Brasil, foram implantados 27 núcleos com o intuito de fornecerem atendimento e de serem polos de construção de conhecimento, sendo como conexão e inclusão dos alunos com AH/SD no ensino básico e nas universidades (MARQUES, 2017).

Desse modo, observamos que foram diversos os avanços para o reconhecimento do aluno com AH/SD. Contudo, é imprescindível que as escolas de Educação Básica estabeleçam parcerias com as instituições do ensino superior, para que, além da identificação desses alunos, possam também encaminhá-los à pesquisa científica, incentivando o aluno a refletir, a investigar e a descobrir, contribuindo, assim, para que atinjam níveis com potenciais superiores.



sugestões



LEITURA - HELENA ANTIPOFF: TEXTOS ESCOLHIDOS

"A edição deste volume é uma iniciativa do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, uma entidade fundada em 1980 por Daniel Antipoff para preservar a memória e divulgar o pensamento e obras de Helena Antipoff. Daniel Antipoff, o filho de Helena, foi o primeiro presidente da entidade. Em 2000, o Centro passou a ser presidido por Regina Helena de Freitas Campos. Daniel Antipoff permanece vinculado ao Centro como Presidente de Honra, e, juntamente com a sua esposa Orli, continua trabalhando para difusão dos trabalhos de Helena Antipoff" (Disponível em: Livro: HELENA ANTIPOFF - REGINA HELENA DE FREITAS CAMPOS | ESTANTE VIRTUAL. Acesso em: 18 abril 2021).



DOCUMENTÁRIO - (402) HELENA ANTIPOFF - YOUTUBE

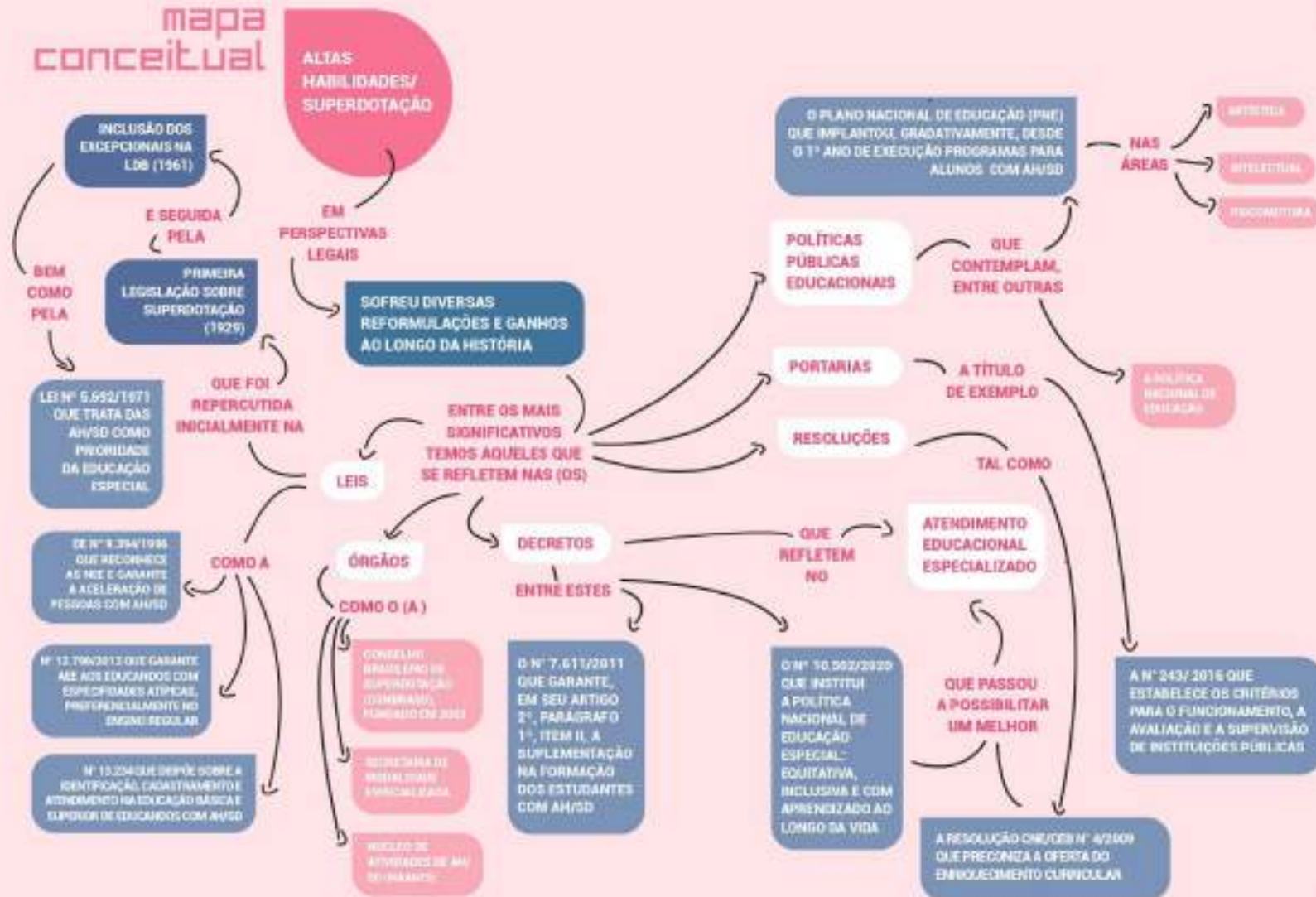
"PSICÓLOGA E EDUCADORA Helena Antipoff (1892-1974) é amplamente reconhecida entre nós pela ação informada e socialmente relevante nas áreas da educação fundamental, especial, rural ou comunitária. Essa ação se concretizou em obras duradouras, como as Sociedades Pestalozzi – hoje disseminadas por todo o país, dedicadas à educação de indivíduos excepcionais – e em contribuições consistentes e criativas para a organização do estudo e da pesquisa em psicologia experimental e em psicologia da educação no Brasil" (CAMPOS, 2003, p. 209).



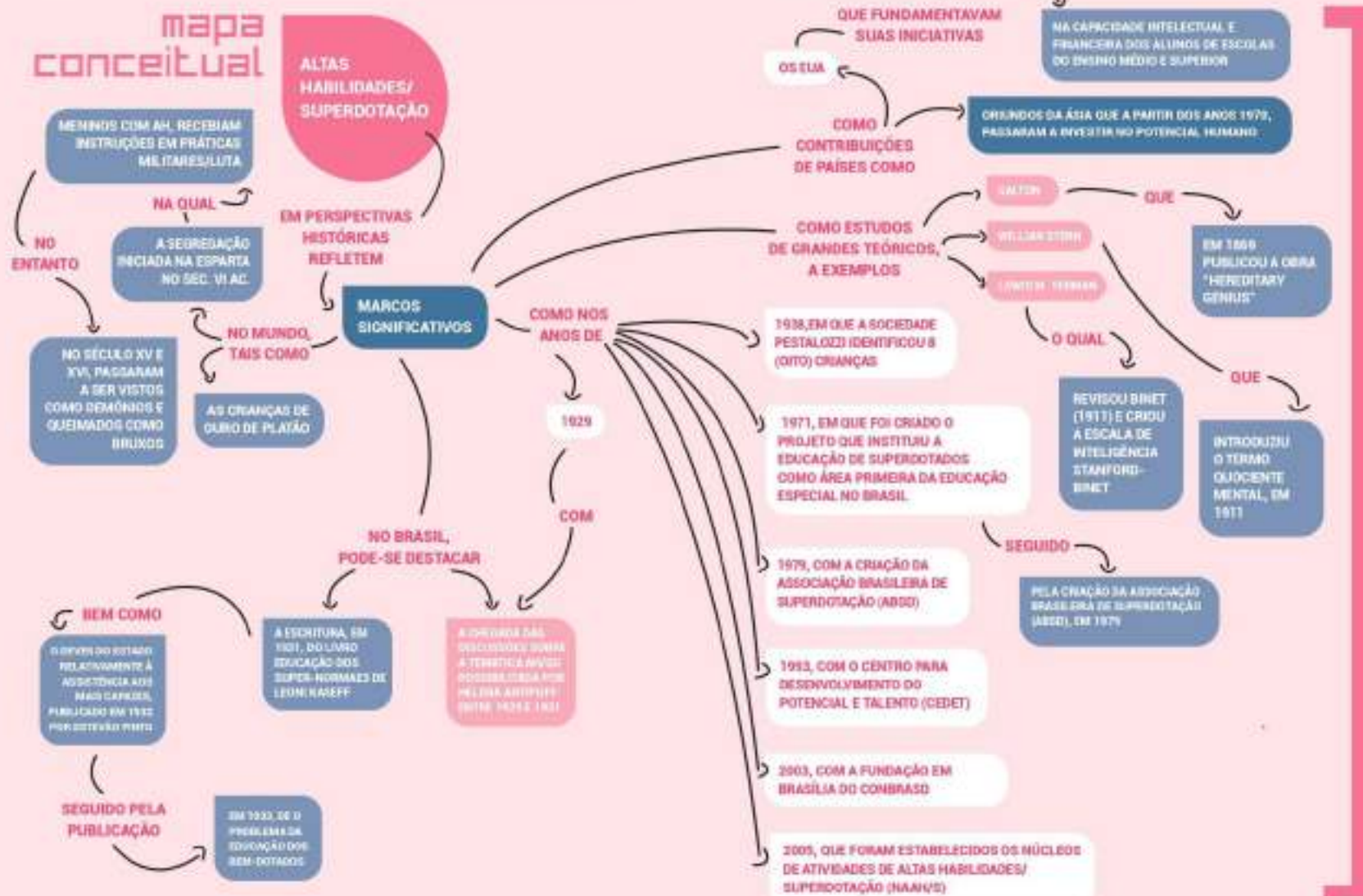
FILME E REFLEXÃO - O CÉU DE OUTUBRO (1999)

Baseado em uma história real, o filme narra a história de Homer Hickam Jr. (Jake Gyllenhaal) e seu sonho de conquistar o espaço, que nasce em seu coração ao ver o satélite soviético Sputnik cruzar os céus de sua cidade (Disponível em: Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação - FADERS (portal@excepcionalidade.org.br). Acesso em: 18 abril 2021).

mapa conceitual



mapa conceitual

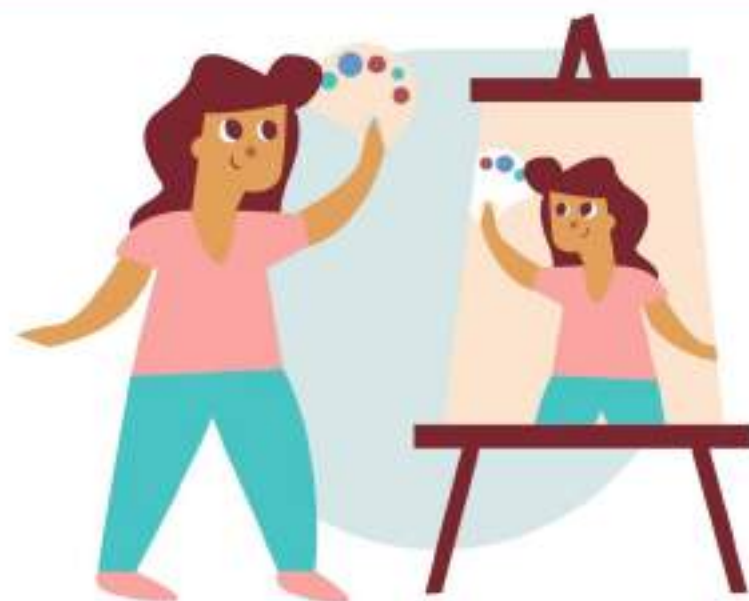


SEÇÃO 03

revisitando
o conceito de
inteligência

A INTELIGÊNCIA TEM
MÚLTIPLAS FACES, É PLÁSTICA
E MERECE SER APRECIADA
DE FORMA AMPLA EM
SUAS VARIADAS POSSÍVEIS
MANIFESTAÇÕES INDIVIDUAIS*

(KONKIEWITZ, 2014).



Conceituar inteligência não é tarefa fácil, pois se trata de um termo polêmico e polissêmico, ainda em construção. Além disso, é variável histórica e culturalmente.

Portanto, ao propor a temática AII/SI, também é importante refletirmos sobre a **compreensão do que é a inteligência humana**, devido à inter-relação existente entre esses dois tópicos. Encontramos subsídios nos estudos do psicólogo Howard Gardner, uma vez que sua percepção diversificada da mente facilita um entendimento mais flexível, que considera a inteligência única de cada sujeito. Logo, essa autor define inteligência da seguinte forma:

[...] POTENCIAL BIOPSIOLÓGICO PARA PROCESSAR INFORMAÇÕES QUE PERMITE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS CULTURALMENTE PARA SOLUCIONAR PROBLEMAS DE CUMPRIMENTO DAS NORMAS EXISTENTES NA SOCIEDADE. [...] A INTELIGÊNCIA NÃO SÃO PRATICA QUE

NOTAS TÉCNICAS

*No final, poucas pessoas concordam a respeito do que é a inteligência. Ela é memória, percepção ou capacidade especial, analítica e de resolver problemas? Ou será que ela também requer julgamento, sensibilidade e intuição? Essas não são questões simples. Cada um dos seguintes modelos de pensar a inteligência tem suas defensoras e suas doutrinas:

A teoria do "fator g".

A teoria padrão do QI.

A teoria das inteligências múltiplas.

O modelo da inteligência triângular.

A teoria da inteligência emocional.

A ideia do "talento".

O conceito de conceito de vida (CV) (Gardner, 2011, p. 42).

Jensen em seu livro "Targuipa o cérebro" discute sobre cada um dos modelos citados acima.

REFLEXÃO

"Apesar de conseguir equilibrar seus neurônios com o do café, insubstituído o que pode ser afetado ao longo do tempo [...] A tensão é atingida e equilibra quando é levado a fazer alterações de sua existência, como adaptação, quando realiza mudanças pessoais para se ajustar ao mundo; a interação, quando procura mudar a si mesmo e a sua volta; e a seleção, quando encontra modo para um outro ambiente" (SABATELLA, 2008, p. 59).

Um outro termo incluído por Sternberg foi o **conhecimento tácito**, referindo-se àquilo que precisamos saber para alcançar o sucesso: "É o conhecimento adquirido na vida diária, mas que não é necessariamente ensinado, verbalizado ou transmitido pelas vias comuns". Um exemplo seria a sabedoria, pois é desenvolvida na vivência prática e leva o indivíduo a alcançar estabilidade entre duas áreas (SABATELLA, 2008, p. 59).

No que concerne ao comportamento inteligente, Sternberg afirma ser um comportamento que envolve a adaptação, a seleção ou a acomodação dos sujeitos à realidade de seu ambiente. Na adaptação, o sujeito tenta ajustar-se ao meio em que está inserido; na seleção, o sujeito tenta encontrar um novo ambiente, em vez de se adaptar aquele em que já se encontra; e na acomodação, o sujeito não pode selecionar um ambiente que se mostre favorável, e, logo, faz alterações no ambiente em que está aprimorando-o para se adaptar aos seus interesses (SABATELLA, 2008).

Ademais, tanto para Sternberg quanto para Gardner, existem inúmeros fatores na composição da inteligência. Nesse sentido, os estudos de Howard Gardner ressaltam dois importantes fatores:

- [...] (a) A inteligência envolve criatividade, na medida em que ela é de fundamental importância para o desenvolvimento de produtos em uma situação ou para solucionar problemas que surgem em um contexto; e
- (b) Algumas inteligências são mais valorizadas em uma cultura do que em outra; portanto, o indivíduo só pode ser considerado inteligente se o seu contexto for levado em consideração (VIRGOLIM, 2007, p. 54).

todavia, uma boa parte dos testes de inteligência não contempla a criatividade, o que torna a mensuração deficitária. Ademais, a inteligência depende do meio, da cultura e dos estímulos para ser valorizada e reconhecida em certa realidade, assim como a sua compreensão depende também de aspectos sociais, econômicos e culturais de quem procura interpretá-la.

Gardner buscou reconhecer as competências humanas que seriam denominadas de inteligência, as quais não se limitavam a habilidades lógicas e/ou verbais. Para tanto, pesquisou os indicadores de vários campos, unificando o estudo da inteligência nos savants, autistas e crianças prodígios e em pessoas com lesões cerebrais (VIRGOLIM, 2007).

Após essa investigação, Gardner propôs inicialmente sete inteligências diferentes, a saber: lógico-matemática; linguística; corporal-cinestésica; musical; espacial; interpessoal; intrapessoal. Posteriormente, foram acrescentadas outras duas inteligências: inteligência naturalista/naturalística e a inteligência existencial/existencialista (ALMEIDA et al., 2017).

Para Gardner, cada sujeito tem capacidade de apresentar as diversas inteligências. A distinção dessas capacidades encontra-se no grau de desenvolvimento. Portanto, esses sujeitos podem manifestar suas habilidades em diferentes graus; pois as inteligências dependem do contexto, da cultura, da genética e das oportunidades de aprendizagem oferecidas a essas pessoas.

Outro dado significativo refere-se ao fato de que, para Gardner, uma inteligência que está bem desenvolvida pode ser usada como forma alternativa de aprendizagem e de apoio para outras menos dominantes, e esses tipos dominantes são visíveis nas habilidades dos sujeitos, no modo como conduzem suas opções e em seus talentos profissionais (SABATELLA, 2008).

Após atos de pesquisas sobre as inteligências múltiplas, Gardner chegou à seguinte composição referente à sua teoria e aos princípios fundamentais para educação:

- [...] (i) **visão pluralista de aprendizagem**, ou seja, existem muitas maneiras de pensar, saber e aprender; e (ii) **ensino diferenciado**, que reflete um saber adequado o ensino à aptidão do aluno, proporcionando, assim, uma aprendizagem conforme a potencialidade de cada indivíduo (SABATELLA, 2007, p. 72).

Nessa perspectiva, é relevante também discorrermos sobre a proposta de Renzulli (Teoria dos Três Anéis), pois é referência para a maioria dos programas brasileiros no atendimento aos alunos com AH/SD. A teoria foi concebida na década de 70, quando se demonstraram três características que se relacionam e definem se o indivíduo tem ou não altas habilidades/superdotação: alta criatividade, comprometimento com a tarefa e habilidade acima da média, ainda que não necessariamente superior (RENZULLI, 2004). Um dado importante é que esses três conjuntos de traços originaram a teoria do Modelo dos Três Anéis, a qual:

- [...] tenta mostrar as principais dimensões do potencial humano para a criatividade produtiva. [...] Os três anéis estão graficamente representados sobre um padrão em forma de malha quadrada, que representa uma interação entre personalidade e fatores ambientais, dando origem aos três anéis (RENZULLI, 2014, p. 233).

todavia, é imprescindível afirmar que nenhum dos traços citados (habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa), sozinho, pode ser considerado superdotação, pois é necessário que haja a interação dos três.

Diante do exposto nesta seção, tanto na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner quanto na teoria dos Três Anéis de Renzulli, observamos que a evolução dos sujeitos com AH/SD não é contínua ou uniforme e que as AH/SD não se referem somente aos conhecimentos linguísticos ou lógico-matemáticos, mas se estendem por diversos campos do saber.

Por fim, inferimos que os achados referentes à essência da inteligência humana e de seus limites modificam todo o conceito anteriormente existente sobre o ser humano e seu potencial. A respeito disso, Sabatella (2008, p. 60) apresenta considerações importantes da Dra. Clark, docente da universidade da Califórnia, quando afirma que: "[...] temos reconhecido a inteligência como o resultado do desenvolvimento e inter-relação de todas as funções do cérebro humano, que pode ser aumentada ou inibida pela interação entre os padrões genéticos e as oportunidades proporcionadas pelo meio".

sugestões

DICAS DE LITURA



INTELIGÊNCIA - UM CONCEITO REFORMULADO

Em 'Inteligência - um conceito reformulado', Gardner nos traz um necessário relatório sobre o desenvolvimento de sua teoria. Ele descreve como ela evoluiu ao longo do tempo, introduz a possibilidade de três novas inteligências (mas cunha apenas a inteligência existencial e a inteligência naturalista), e argumenta que o conceito de inteligência deve ser expandido, mas não a tal ponto que chegue a incluir todas as faculdades humanas ou que abraje sistemas de valores específicos. O autor também dá um direcionamento prático para os educadores que querem usar sua teoria em escolas e museus e responde com energia às críticas que foram lançadas em oposição a esse uso. Gardner repõe suas ideias provocantes a respeito das múltiplas formas de criatividade, liderança, conduta moral e especula sobre a relação entre as inteligências múltiplas e o mundo profissional do futuro. Disponível em: <https://www.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/19.02.200805.htm>. Acesso em 24 abril 2021.



MATÉRIA - DESCOBERTA ACIDENTAL LEVA A TRATAMENTO PARA MEMÓRIA

Matéria publicada no jornal britânico THE INDEPENDENT 30/01/2008 e publicada pela FOLHA DE SÃO PAULO em 02/02/2008, relata uma importante descoberta a respeito do funcionamento do cérebro. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/19.02.200805.htm>. Acesso em 24 abril 2021.



DICAS DE VÍDEO

UMA MENTE BRILHANTE (2001)

John Nash (Russell Crowe) é um gênio da matemática que, aos 21 anos, formulou um teorema que provou sua genialidade e o tornou aclamado. (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=13U01300000>). Acesso em 18 abril 2021.

curiosidades



COMO OS TEÓRICOS PENSAM E SENTEM?

Em seu livro "Talentos e Superdotação: problema ou solução?" (2008), Sabatella nos apresenta com o depoimento de dois pesquisadores que relatam como sucedeu o processo de suas pesquisas, a saber: Howard Gardner e Dr. Robert Sternberg.



CONVERSANDO COM DR. HOWARD GARDNER

"Perguntado se a teoria das inteligências múltiplas teve impacto nas percepções de seu processo de pensamento, Gardner declarou que agora ele avalia suas próprias atividades mentais, bem como a dos outros, em termos de inteligências múltiplas [...] Está convencido, também, de que a inteligência empresarial cresce de modo importante a cada ano, pois temos que tomar decisões sobre o curso de nossas vidas e interagir independentemente ao passar do tempo.

A respeito da percepção de sua família em relação ao seu trabalho, Gardner conta que seus quatro filhos quando crianças não compreendiam um pai ficar lendo ou em frente de processador de textos, por horas a fio. Quando ficaram mais velhos, tornaram-se mais interessados em seus livros e ideias. São, também, seus críticos mais severos, com exceção de sua esposa, Ellen Winner, que pode ser até mais rigorosa!

Ele concorda que o crescimento dos filhos mudou seu pensamento sobre o desenvolvimento intelectual e afirma que, naturalmente, suas ideias foram influenciadas pelos filhos. Eles abriram os seus olhos à variedade de qualidades e diferenças humanas" (SABATELLA, 2008, p. 66).

CURIOSIDADES



Ellen Winner é psicóloga e pesquisadora da Universidade de Minnesota. Possui o livro "Mitos e Realidade: Depoimento em: [ecartela.com.br/80388](https://www.ecartela.com.br/80388). Acesso em 12 abril 2021.

curiosidades



REFLETINDO COM STERNBERG

"A carreira espetacular de Robert J. Sternberg, dentro da psicologia, conhecido por suas pesquisas sobre inteligência humana, criatividade, os estilos de pensamento e o amor, teve um começo bastante desfavorável.

Seu interesse sobre inteligência começou muito cedo: em seu caso, movido por situações extremamente peculiares. O seu fracasso em testes de QI instigou um interesse em testes de inteligência e o levou a propor uma nova teoria alternativa sobre o assunto; suas notas baixas na universidade o incentivaram a buscar outras maneiras de ensinar.

Na universidade ele desistiu da psicologia por causa das notas baixas e buscou o curso de matemática. Este dificilmente seria o histórico esperado para o homem que é agora professor IBSA de Psicologia e Educação em Yale.

Nos primeiros anos na escola ele foi considerado "embotado" pelos resultados dos testes; classificado como um aluno de baixo rendimento, os professores não esperavam nada dele. Tudo mudou quando uma nova professora demonstrou grandes expectativas a seu respeito e ele respondeu positivamente. Ela exigiu mais e ele rendeu mais.

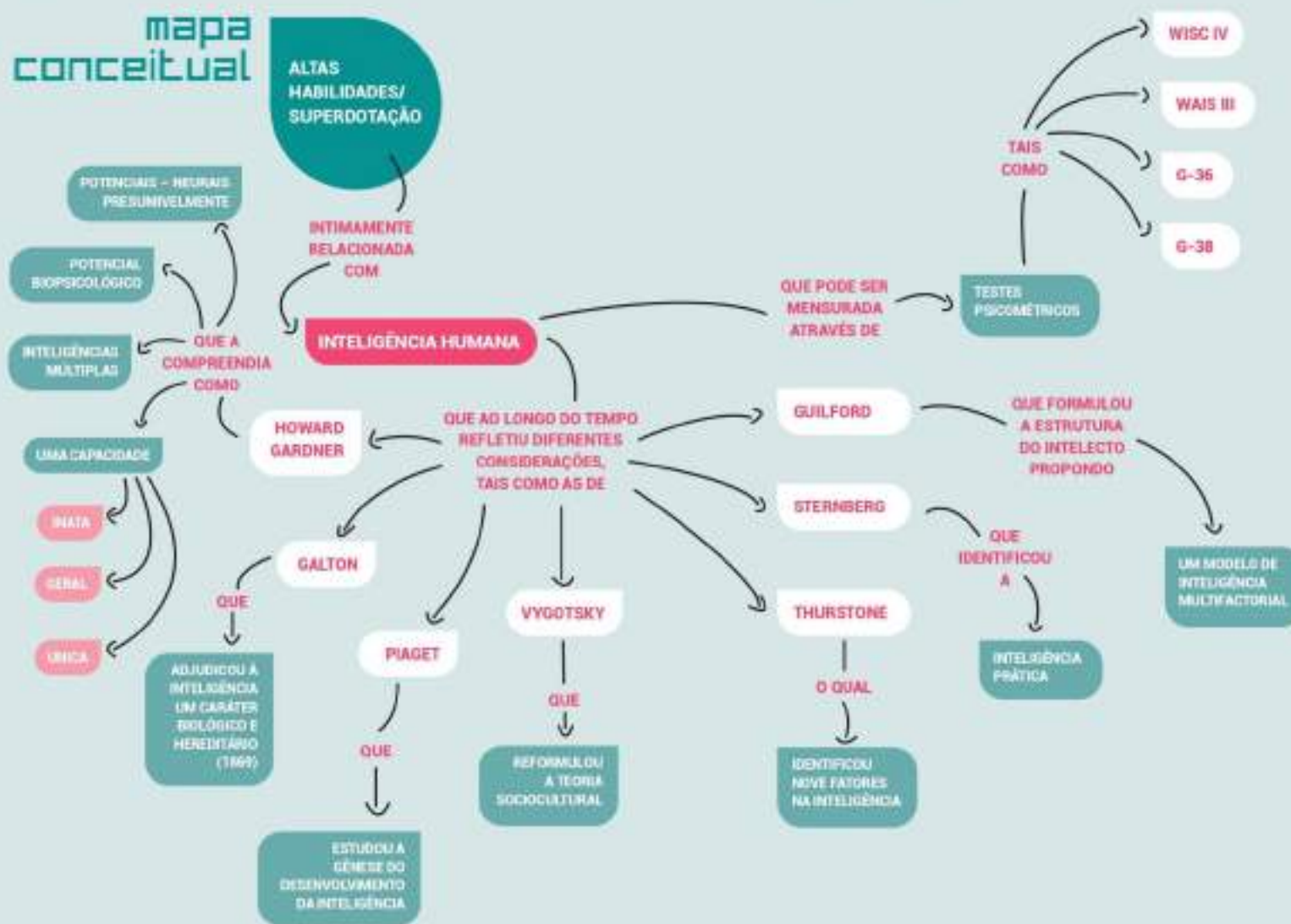
Desiste da psicologia na universidade somente serviu, conforme ele, para descobrir que era ainda mais inadequado em matemática e fez-lo voltar para o assunto o qual superior subsequentemente. [...]

As teorias de Sternberg orientam para buscar o melhor em todos os estudantes, satisfazendo suas diferentes formas de inteligência e estilos de pensamento e evoluíram por reflexão em seus próprios problemas. Por que o teste de QI o classificou como estúpido? Porque testou só um tipo de inteligência – a habilidade para memorizar e analisar. Por que teve notas baixas na universidade? Porque suas colocações eram muito criativas; ele abordava novas questões que desafiavam o que era determinado.

Sternberg analisou o que leva muitas pessoas com a habilidade prática para fazer um trabalho como o dele

– analisar, pesquisar e administrar – a serem excluídas pela dificuldade de memorizar fatos. Concluiu que o sistema de ensino era inadequado para os estudantes talentosos, pois não consegue reconhecer suas habilidades criativas. Em consequência, ele formulou a teoria triângulo da inteligência. Sua aplicação prática indica uma forma de inteligência para o sucesso, com a habilidade para alcançar sucesso na vida, nos padrões da pessoa e dentro de seu próprio contexto sociocultural" (SABATELLA, 2008, p. 60-63).





SEÇÃO 04

mitos e
crenças
sobre ah/sd

O DIFERENTE CARREGA, DESDE Cedo, APELIDOS E MARCAÇÕES OS QUAIS ACABA INCORPORANDO. SÓ OS DIFERENTES MAIS FORTES DO QUE O MUNDO SE TRANSFORMARAM (E SE TRANSFORMAM) NOS SEUS GRANDES MODIFICADORES. DIFERENTE É O QUE VÊ MAIS LONGE DO QUE O CONSENSO. O QUE SENTE ANTES MESMO DOS DE MAIS COMEÇAREM A PERCEBER. *

(SABATTELLA, 2008).



a proposta da Educação Especial na perspectiva inclusiva objetiva uma mudança estrutural e cultural nas escolas para que todos os alunos possam ser atendidos em suas especificidades. Contudo, referente aos alunos com AH/SD, não existe unanimidade de que eles necessitem de um atendimento diferenciado, pois, “[...] talvez por falta de um maior conhecimento sobre a temática, ainda existem muitos **mitos** que parecem sobre a realidade das crianças e jovens bem-dotados” (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010, p. 303).

Nessa perspectiva, muitos pais e familiares e, até mesmo educadores, podem demonstrar uma supervalorização em relação à excepcionalidade demonstrada por algumas pessoas e, com isso, acreditarem erroneamente que ocorrerá facilmente a adaptação desses indivíduos nos mais diversos ambientes da sociedade, especialmente no acadêmico, local no qual se observam maiores expectativas relacionadas ao desempenho desses sujeitos.

No tocante à origem dos mitos, os quais desde a antiguidade surgem com o objetivo de explicar a lógica humana tudo aquilo que esta não consegue compreender, Pérez (2004, p.69) afirma que:

NOTAS TÉCNICAS

Significado do MITO:

“Narrativa de teor fantástico e simbólico, normalmente com personagens ou seres que incorporam as forças da natureza e as características humanas. Alguns dizem que a existência não é real e não pode ser compreendida”. Disponível em: Mito / Dicionário Online de Português. Acesso em: 13 fev 2021.

O sentimento de inferioridade em relação ao povo de Vulliambrava no Renascimento, quando os “bê-nê” foram alvo de riso e nos mitos vão à sociedade

CRUZA PARA CEE, COMO CEEI QUEM APRESENTA UMA "DEPENDÊNCIA" (ALVO DE PERDA E HUMILDAÇÃO, SOBREMANEIRA UMA APARENTE "VANTAGEM" (ALVO DE REVELAÇÃO E ADMIRÇÃO). O CONCEITO É ENRIQUECIDO AO ENCONTRAR UMA IDENTIDADE: DADO, EM DESEMPENHO DE SUA "VANTAGEM", ENQUANTO QUE, AO INÍCIO, É REVELADA A VERDADE DE SUAS MÚLTIPLOS POTENCIALIDADES, AUTISMO-DE UMA PERCEÇÃO REVELADORA, SE AUTORA TODA A AJUDA "MÚLTIPLO QUE NÃO TEM NADA", CONSIDERANDO QUE "QUALQUER QUE TENHA, NÃO NECESSITA DE NADA".

Contudo, o tema AH/SD atualmente, ainda é repleto de mitos que produzem preconceitos que confundem família e educadores no processo de compreensão das características e necessidades desse público. Desse modo, destacamos possíveis causas dos mitos encontrados em nosso contexto, a saber: "[...] a falta de universalização do próprio termo, [...] o desconhecimento de suas características, [...] a confusão com outros termos [...] e a atitude de rejeição e prevenção de algumas pessoas frente às PAHs (ACEREDA EXTREMIANA, 2000 apud PÉREZ, 2004, p. 70).

A partir das causas citadas acima, alguns autores têm destacado os mitos e crenças sobre alunos com AH/SD, os quais Pérez (2004, p. 71) reuniu em categorias:

QUADRO 03

MITOS E CRENÇAS SOBRE ALUNOS COM AH/SD DE ACORDO COM PÉREZ (2004)

MITOS E SIGNIFICADOS:

- **MITOS SOBRE CONSTITUIÇÃO** - Que vinculam as características da PAH a possíveis origens ou a características físicas ou de personalidade;
- **MITOS SOBRE DISTRIBUIÇÃO** - Que adjudicam distribuições particulares das AH/SD na população;
- **MITOS SOBRE IDENTIFICAÇÃO** - Que buscam justificar a ausência desta necessidade;
- **MITOS SOBRE NÍVEIS OU GRAUS DE INTELIGÊNCIA** - originados de equívocos sobre este conceito;
- **MITOS SOBRE DESEMPENHO** - Que repassam, às PAHs, expectativas e responsabilidades desdobradas e reais;
- **MITOS SOBRE CONSEQUÊNCIAS** - Que atribuem às PAHs resultados que dependem de características de ordem psicológica ou de personalidade; e
- **MITOS SOBRE ATENDIMENTO** - Que, muitas vezes, são a causa de precariedade ou ausência de um atendimento eficiente para esta população.

FONTE: ADAPTADO DE PÉREZ (2004, p. 71).

UNIVERSIDADES

DEPOIMENTO DE PESSOAS COM AH/SD, BEM COMO DA FAMÍLIA E DE PROFESSORES DESTA PÚBLICO.

JOVEM COM AH/SD - DESCREVA BREVEMENTE COMO A SOCIEDADE AVALIA SUAS HABILIDADES E DE QUE FORMA ISTO IMPLICA NAS RELAÇÕES COM ELA:

A relação é ambígua. Algumas vezes quando as habilidades são percebidas existe um certo grau de surpresa e admiração. Porém, em outras, a reação é de certa zombaria e escárnio em virtudes destas habilidades. Portanto, evita demonstrar minhas habilidades e conhecimentos nos assuntos que tenho domínio, a menos que observe que o indivíduo ou grupo esteja interessado no assunto.

PAIMÃO - A PARTIR DE SUA EXPERIÊNCIA COM PESSOA COM AH/SD, O QUE DIRIA PARA OUTRAS FAMÍLIAS COM ESSE PÚBLICO?

Lidar com altas habilidades e superdotação não é algo simples. É um comportamento que requer dos pais muitas doses de paciência, compreensão, investimento e acima de tudo, muito amor. Olhar o filho com altas habilidades é compreender que é um desafio a ser vencido e sem deixar ele perceber que é melhor e nem pior que ninguém. Sempre chama-lo e valoriza-lo de modo que não se sinta superior e nem inferior a ninguém. Trabalhando sempre a humildade, o amor ao próximo e principalmente explicando e incutindo que é um dom de Deus....

Junto com altas habilidades há diversos comportamentos a tratar. Em tempos o super habilidoso se acha menor que todos. Em outros se acha superior a todos. E tentar dosar esses extremos não é nada fácil.

Precisamos de pessoas/profissionais que nos ouçam com conhecimentos para nos ajudar. Eles são tão essenciais como os próprios pais.

Uma dica a sociedade: invista no seu filho. O aparelho de todos os recursos possíveis para desenvolver aquilo que ele ama. O trate com respeito. E acima de tudo o trate como uma pessoa tão igual quanto os outros filhos.

PROFESSOR (A) - QUAIS AS EXPECTATIVAS RELACIONADAS À ADAPTAÇÃO DAS PESSOAS COM AH/SD NOS DIFERENTES AMBIENTES DA SOCIEDADE?

Minha primeira expectativa é, na verdade, de uma significativa mudança nas instituições de ensino e na sociedade em decorrência da pandemia da Covid-19. Dentre os erros históricos promotores dessa calamidade

mundial, assinala um Ensino Tradicional dissociado da realidade do aluno, com base na memorização e reprodução de informações. Dessa forma, o pensamento crítico e criativo é inibido, em maior ou menor proporção.

As pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) apresentam dificuldades justamente em ambientes rígidos, onde não encontram espaço para o desenvolvimento de suas habilidades, de sua criatividade e da motivação para as tarefas de seu particular interesse (RENZULLI, 2004). Consequentemente, elas dariam contribuições expressivas para os desafios impostos pelas duas situações.

Convém ressaltar que esses estudantes constituem parte do grupo de risco de evasão escolar, pois não se adaptam à padronização e à rigidez do Ensino Tradicional. Nos atuais moldes de ensino, as pessoas com AH/SD, em sua maioria, consideram as aulas monótonas e encontram dificuldades em permanecer na escola e na universidade, justamente as instituições sociais que deveriam promover o potencial humano.

Espero que, após esses tempos pandêmicos, a escola e a universidade sejam repensadas. Que os potenciais de cada aluno possam ser aproveitados, aqueles com AH/SD também, numa prática de ensino mais individualizada, menos padronizada, com espaço para questionamentos e para o desenvolvimento de habilidades para além das linguísticas e matemáticas, como habilidades artísticas, desportivas, dentre outras. Que assim nenhum potencial humano seja desperdiçado.

Supondo que essa nova forma de educar seja mais coerente com o perfil das AH/SD, presentes em todos os segmentos sociais, deixo minha esperança em uma sociedade menos egoísta e individualista, ao contrário, mais coletiva e solidária. Pois em uma sociedade inclusiva, com redução das desigualdades sociais, todas as pessoas consideradas diferentes, aquelas com AH/SD também, seriam vistas e teriam seu potencial desenvolvido através da Educação e devidamente aproveitados em prol da sociedade.



Dessa forma, inferimos que muitos são os mitos que isolam e para que os sujeitos com AH/SD sofram preconceitos, estigmas, contribuindo para sua invisibilidade. Felizmente, as políticas educacionais que preveem o atendimento educacional especializado a esse público fizeram com que houvesse uma busca maior de educadores e psicólogos por produções, principalmente estrangeiras, referentes à temática, visto que, no Brasil, as produções científicas ainda são limitadas.

Outro fator importante que contribui para ideias estereotipadas refere-se ao papel da *mídia*, que normalmente divulga uma concepção da superdotação como pessoas precoces e capazes de grandes realizações. Conhecemos com Virgílim (2007, p. 11), quando afirma que:

O termo "superdotação", além de ser apresentado de forma deturpada, gera conflitos até mesmo entre as pessoas com habilidades superiores, que não se percebem como superdotadas, isto provavelmente se dá porque a palavra se remete aos super-heróis das histórias em quadrinhos, com seus poderes sobrenaturais, as fazem se sentirem diferentes dos demais.

Percebemos que os mitos sobre os sujeitos com AH/SD ainda permanecem, logo, representam um impedimento às condições mais propícias para a educação desse público. Posto isto, Fleith e Alencar (2007, p. 16-19) identificam alguns mitos, como por exemplo:

QUADRO 04

MITOS DE ACORDO COM FLEITH E ALENCAR (2007)

- Superdotado e gênio como sinônimos;
- O superdotado tem recursos intelectuais suficientes para desenvolver por conta própria o seu potencial superior;
- O superdotado se caracteriza por um excelente rendimento acadêmico;
- A participação em programas especiais fortalece uma atitude de arrogância e vaidade no aluno superdotado;
- Estereótipo do superdotado como um aluno franzino, do gênero masculino, de classe média, com interesses restritos especialmente à leitura;
- Valores culturais a favor de um atendimento especial apenas a alunos com distúrbios de conduta e deficiência;
- A aceleração do aluno superdotado resulta mais malefícios do que benefícios;
- O superdotado tem maior predisposição a apresentar problemas sociais e emocionais.

FORTE: ADAPTADO DE FLEITH E ALENCAR (2007, p. 16-19).

EXEMPLO



Exemplo de como exemplo em programa bastante conhecido: "THE BIG BANG THEORY".

"The Big Bang Theory" é uma série de televisão que conta a história de "nerds" que possuem habilidades intelectuais, mas não são capazes de lidar com as pessoas, principalmente as mulheres.

Disponível em: THE BIG BANG THEORY - Professor Eduardo Lima (guguia.com). Acesso em: 14 fev 2021. / FOTO - Disponível em: The Big Bang Theory - Google Images. Acesso em: 12 abr 2021.



Disponível em: Albert Einstein - Prof. Paulo Sérgio. Acesso em: 12 abr 2021.



Disponível em: Enciclopedia.com.br/IMMEL. Acesso em: 12 abr 2021.



Disponível em: Enciclopedia.com.br/ALFED. Acesso em: 12 abr 2021.

REFLEXÕES

desconstruindo mitos...



SUPERDOTADO E GÊNIO

Superdotado e Gênio possuem significados diferentes. Gênicos são “[...] aquelas pessoas que deam contribuições originais e de grande valor à humanidade em algum momento do tempo [...] superdotado uma criança ou adolescente que mostra sinais ou indicações de habilidade superior” (VIRGOLIM, 2003, p. 18).



O SUPERDOTADO SE CARACTERIZA POR UM EXCELENTE RENDIMENTO ACADÊMICO?

A despeito dessa informação, destacamos que a história nos mostra justamente o oposto:

“O professor de música de Beethoven uma vez disse que, como compositor, ele era ‘sem esperança’”;



Isaac Newton, que descobriu o cálculo, desenvolveu a teoria da gravitação universal e originou as três leis do movimento, teve notas baixas na escola;



Albert Einstein tinha dificuldades de ler e soletrar e foi reprovado em matemática;



Thomas Edison, que além da lâmpada elétrica inventou a locomotiva elétrica, o fonógrafo (que criou o gravador), o telégrafo e o projetor de cinema, foi um mau aluno, pouco assíduo e desinteressado. Saiu da escola e foi alfabetizado pela mãe” (VIRGOLIM, 2007, p. 39).



EXEMPLOS CONTEMPORÂNEOS

“[...] Chor, Arnold Schwarzenegger e Tom Cruise [...] são alguns exemplos de pessoas que demonstraram fortes talentos e habilidades em áreas específicas, enquanto em outras demonstraram fraquezas e deficiências, o que não as impossibilitou, em absoluto, de alcançarem um elevado grau de excelência em suas áreas de atuação” (VIRGOLIM, 2003, p. 23).

REFLEXÕES



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9G0U7>. Acesso em: 10 abril 2023.

“[...] que a história de dois superdotados tenha valor ou não”. Essas crianças superdotadas não deitam nenhuma diferença. (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9G0U7>. Acesso em: 10 abril 2023).

QUADRO 05

MITOS E CRENÇAS SOBRE ALUNOS COM AH/SD, CONFORME ANTIPOFF E CAMPOS (2010)

- A pessoa com altas habilidades destaca-se em todas as áreas do currículo escolar;
- Todo indivíduo superdotado tem um QI elevado;
- A superdotação é inata ou é produto do ambiente social;
- O indivíduo superdotado também é psicologicamente bem ajustado;
- As crianças superdotadas se tornam **adultos eminentes**;
- As pessoas com altas habilidades provêm de classes socioeconômicas privilegiadas;
- Não se deve identificar pessoas com altas habilidades;
- As pessoas com altas habilidades não precisam de atendimento educacional especial.

FUNTE: ADAPTADO DE ANTIPOFF E CAMPOS (2010, p. 305-307).

Sendo assim, para fundamentar tais mitos, as autoras trouxeram uma pesquisa realizada com professores do Rio Grande do Sul/Brasil, na qual constataram que, dentre os mitos citados, destacam-se aqueles que estão mais presentes no imaginário dos professores, como a AH/SD como característica exclusivamente genética, oriunda de classes socioeconômicas privilegiadas, assim como o fato de que tudo é mais fácil para os sujeitos com AH/SD (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010).

Ademais, nessa pesquisa, a única professora que não havia participado de um curso de capacitação sobre AH/SD nos anos anteriores incidiu em **60%** dos mitos, enquanto os demais professores apresentaram **20%** de incidência.

Do mesmo modo, segundo as mesmas autoras, verificou-se que, após o curso ofertado pela escola referente às AH/SD, uma significativa parte dos professores oscilou em suas crenças distorcidas. Portanto, “[...] percebeu-se que uma das formas de ultrapassar as ideias e crenças equivocadas sobre as altas habilidades/superdotação é fornecendo informações corretas e cursos de formação continuada para os professores” (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010, p. 307).

Igualmente, destacamos uma pesquisa realizada por Maia-Pinto e Fleith (2002) com professores de escolas públicas e particulares da cidade de Brasília, com o intuito de averiguar a compreensão sobre os alunos com AH/SD, tendo como resultado:

[...] apesar de os docentes apresentarem há muito importância para a educação desempenha na educação do aluno com altas habilidades, esses

REFLEXÕES

Aquelas que se referem ao mito de que os superdotados possuem condições de tudo para o desenvolvimento da superdotação.

“[...] No entanto, devido a falta de que os comportamentos de superdotação podem ser desenvolvidos em certas crianças (mesmo em todas elas) em alguns momentos (depois em todos os momentos) e sob certas circunstâncias (e não em todas as circunstâncias de sua vida)” (VIRGOLIM, 2003, p. 22).

PROFESSORES NUNCA TÊM TRABALHADO COM ALUNOS SUPERDOTADOS. DE ISSO, NÃO REALIZAVAM QUALQUER TRABALHO DE DEBATE E SOCIALIZAR OU ATENDER DE FORMA DIFERENCIADA TÃO ALUNOS. CONCLUI-SE QUE OS PROFESSORES QUE LIDAM COM A EDUCAÇÃO APRESENTAM UM CONHECIMENTO SUPERFICIAL E INADEQUADO DO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES, ALÉM DE NÃO CONTAREM COM UMA ORIENTAÇÃO FOCADA NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NECESSÁRIAS PARA ESSA ESCOLA (OLIVEIRA-FRITO, FLEITAS, 2002 APÓS ANDREINI, CAMPOS, 2016, p. 367).

Em vista disso, percebe-se que o desconhecimento por parte dos professores sobre os alunos com AH/SD não contribui para o atendimento satisfatório desse público, e, consequentemente, influencia de forma negativa o desempenho do potencial desses alunos, bem como as diversas áreas da vida. Isso porque problemas socioemocionais podem se apresentar, especialmente pelo fato de, muitas vezes, alunos superdotados se sentirem desafiados nos ambientes que frequentam.

Todavia, pessoas com AH/SD realmente podem se distinguir em relação ao uso da linguagem e à socialização. Entretanto, podem apresentar baixo rendimento escolar, demandando atendimento especializado, pois, às vezes, manifestam falta de interesse e motivação para os estudos e para a rotina escolar, assim como dificuldades de adaptação ao grupo de colegas, podendo ocasionar problemas de aprendizagem e de adaptação escolar. Muitas vezes, isso se torna frequente, pois nem sempre as atividades escolares são atrativas ou instigantes para que o aluno consiga desenvolvê-las.

Pertinentes ao assunto são dois levantamentos de campo que pertencem a um projeto de pesquisa maior denominado O estudante com altas habilidades/superdotação: formas de atendimento educacional especializado e instrumentos de identificação, realizado por Rondini (2019). O primeiro pesquisou, por meio de questionário com questões fechadas, a concepção sobre AH/SD de 40 alunos dos cursos de licenciatura, pedagogia e psicologia, que frequentaram um curso de divulgação sobre a temática em uma Universidade Pública do Estado de São Paulo. O segundo averiguou, por meio de questionário com questões abertas, o conhecimento de 40 professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma cidade do interior do Estado de São Paulo referente à dinâmica da sala de aula, bem como à utilização de materiais e recursos com os alunos que possuem AH/SD.

Os resultados da pesquisa em questão apontaram que:

DE, POR UM LADO, OS PROFESSORES AINDA EM FORMAÇÃO NÃO SE DEPARARAM COM O ASSUNTO ANTES DE SUA PRÁTICA E APRESENTARAM CONCEITOS ADQUIRIDOS DO SENSO COMUM, OS DOCENTES JÁ FORMADOS E EM EXERCÍCIO TÃO POUCO SÃO CONTA DE EXISTIR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE SEJAM ADEQUADAS AO DESEMPENHO COM ALUNOS (RONDINI, 2019, p. 78).

O educador terá de lidar com um público vasto no ensino e, por esse motivo se mostra necessário que os profissionais que estão em formação discutam acerca das mais diversas atipicidades que os educandos poderão apresentar. Percebemos que a formação de professores para o trabalho com alunos com AH/SD, que

seja inicial ou continuada, necessita ser repensada. Talvez uma formação mais individual e colaborativa concorra para que esses profissionais possam se sentir mais seguros e preparados na situação com esses alunos.

Por fim, embora as diretrizes legais, assim como os Parâmetros Curriculares, considerem que os alunos com AH/SD devem ter suas necessidades educacionais atendidas, são necessárias situações mais eficientes, como uma formação mais adequada para os professores que trabalham com esses alunos, assim como para os gestores que devem viabilizar o atendimento, orientações às famílias desses alunos, à sociedade e aos profissionais de saúde que também atuam com esse público.

sugestões



SÉRIE DE MITOS MITOS - ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

Link: https://youtube.com/watch?v=VdPT_BDYY

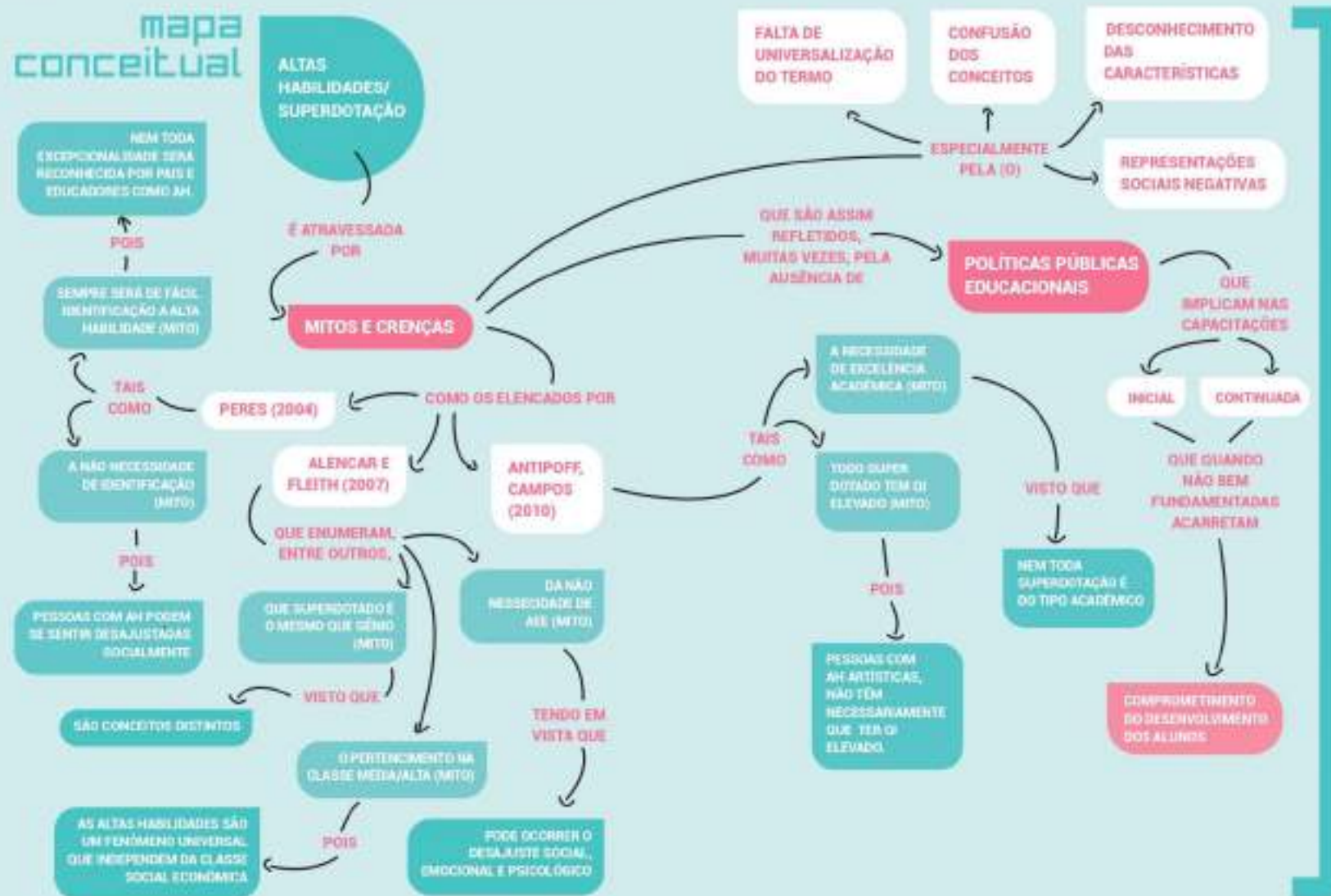
NOVA DE LEITURA



David Lurid, em seu livro "Mentes Abertas" (LURID, 1987) alerta para o papel dos pais e educadores na aprendizagem inicial da criança, a fim de ajudá-la a dominar as habilidades mentais essenciais para o sucesso futuro. Segundo ele, o bom filho da aprendizagem depende de três fatores fundamentais: informação, motivação e segurança (VIGGAS, M., 2007, p. 15).



Este livro aborda qualquer fator sobre o que de mais relevante existe na investigação e identificação na superdotação, tanto nacional como internacionalmente. Professores de Educação Infantil, Maternal e Primária, Ensino e especialistas podem encontrar neste livro uma excelente oportunidade para obter as abordagens teóricas e estratégias práticas mais relevantes sobre a formação das altas habilidades. Os leitores podem, pois, os educadores que não conhecem o tema, podem ficar com uma ideia clara, fundamentada e precisa sobre este vasto campo que constitui uma realidade de destaque para muitos jovens (<https://bookland.org/publicacoes-livros.php>).



SEÇÃO 05

aspectos
socioemocionais
das ah/sd

PODEMOS COMPARAR A CRIANÇA
SUPERDOTADA AO FUNDISTA – O ATLETA
QUE CORRE LONGAS DISTÂNCIAS – PORQUE
ESTÁ ADIANTE DA MAIORIA, PORÉM É
MUITO PROVÁVEL QUE ESSA POSIÇÃO DE
FRENTE SE EVIDENCIE MAIS NO ASPECTO
INTELLECTUAL E A CRIANÇA ENCONTRE-SE
EMOCIONALMENTE SOLITÁRIA*

(LANDAU, 2002 APUD CUPERTINO; ARANTES, 2012)



Pessoas com AH/SD possuem traços comuns em suas características: comportamentais, emocionais, psicológicas, intelectuais e outras diversas habilidades que os definem. Contudo, esse grupo apresenta-se como heterogêneo, pois possui uma acentuada variação em termos de habilidades, de competências e dos níveis e destaques que manifestam em suas ações e conhecimentos. Nessa perspectiva, a síndrome das AH/SD manifesta-se como um espectro, pois, por mais que existam características comuns entre as pessoas desse público, também há particularidades que tornam cada indivíduo um ser singular e que deve ser visto com necessidades educacionais específicas.

Sendo assim, esses sujeitos, suas habilidades cognitivas avançadas e sua intensidade emocional elevada se associam, proporcionando uma experiência interna, uma capacidade de atenção e de consciência que é qualitativamente diferente do padrão normal. Logo, suas características socioemocionais são influenciadoras em seu desenvolvimento e podem levá-los a terem um comportamento inferior à sua capacidade, embora nem todos os indivíduos com AH/SD apresentem as mesmas características de desenvolvimento e comportamento.

Podemos destacar, entre os problemas socioemocionais mais frequentes relacionados às pessoas com AH/SD, a propensão ao isolamento social, visto que muitas vezes se

É pertinente ainda destacar que as necessidades, as carências e as inquietações das pessoas com AH/SD, a partir do momento que não são contempladas, podem futuramente trazer problemas para esse público:

[...] O SUPERDOTADO PODE ENCONTRAR-SE EM POUCO PRODUÇÃO, SE ENTÃO, AO MESMO TEMPO, A) FORA DO ESTADO – USANDO DOS CONCEITOS E METAS SEM ALÉM DO ESPERADO PARA SUA IDADE; B) FORA DE PAÍS – ALIENADO, DISTANTE DO GRUPO DE PARES OU SEM AMIGOS COM QUEM PODE INTERAGIR; C) FORA DE ORGANIZAÇÃO – SENTINDO-SE DIFERENTE, E QUE NÃO PODE, NÃO DEVE, SE IMPORCIONAR SEM SE ADAPTAR AO SEU CONTEXTO SOCIAL” (VIRABUIM, 2003, p. 17).

Ao mesmo tempo, vinculado a esses fatores, tem-se o fato de que esses sujeitos “[...] repetidamente estão pensando nos problemas, nas questões não resolvidas ou nas expectativas que alimentam, suas necessidades e a intensidade com que sentem, que podem levar a consequências e provocar reações orgânicas” (SABATELLA, 2008, p. 154). Essas reações podem aparecer na forma de somatização, dor de estômago, febre, dor de cabeça, alergias e distúrbios do sono.

Por fim, percebemos que pessoas com AH/SD possuem potencial humano capaz de proporcionar avanços para a humanidade. Portanto, diante do que foi apresentado neste capítulo e referente às características emocionais das pessoas com AH/SD, é pertinente que, além de atendimento especializado e da necessidade de compreensão desses sujeitos em sua totalidade, é necessário apoio à ampliação de suas habilidades, possibilitando a esse público uma autoavaliação e um reconhecimento de características peculiares de seu comportamento para que possam superar suas eventuais dificuldades socioemocionais.

sugestões



LEITURA - ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: PROCESSOS CRIATIVOS, AFETIVOS E DESENVOLVIMENTO DE POTENCIAIS

DISPONÍVEL EM: <https://www.trivella.com.br/a-coragem-de-ser-superdotado-2-ed-2002/artigos/txt/cis3-2c3b-470c-ac99-4d9ace22077>. Acesso em 03 abril 2021.



LEITURA - SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT AND CREATIVITY OF GIFTED STUDENTS KDP - AMAZON (2020)

DISPONÍVEL EM: SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT AND CREATIVITY OF GIFTED STUDENTS (Pessoas e Contextos Book 3) (ENGLISH EDITION) - eBook em inglês na Amazon.com.br. Acesso em: 14 abril 2021



FILME E REFLEXÃO - UMA MENTE BRILHANTE (2001)

John Nash (Russell Crowe) é um gênio da matemática que, aos 21 anos, formulou um teorema que provou sua genialidade e o tornou aclamado. (DISPONÍVEL EM: PESSOA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO - FADERS (PORTALDACESBRLIBRARIASOV.BR). Acesso em: 10 abril 2021).

sugestões...

**FILME E REFLEXÃO -
GÊNIOS INDOMÁVEL (1997)**

Drama sobre um jovem superdotado com enorme talento lógico-matemático que é obrigado a fazer terapia para resolver diversos problemas pessoais de agressividade e de distanciamento emocional. Pessoas com Altas Habilidades/ Superdotação - FAPERJ (portal@acessibilidade.rj.gov.br). Acesso em: 18 abril 2021

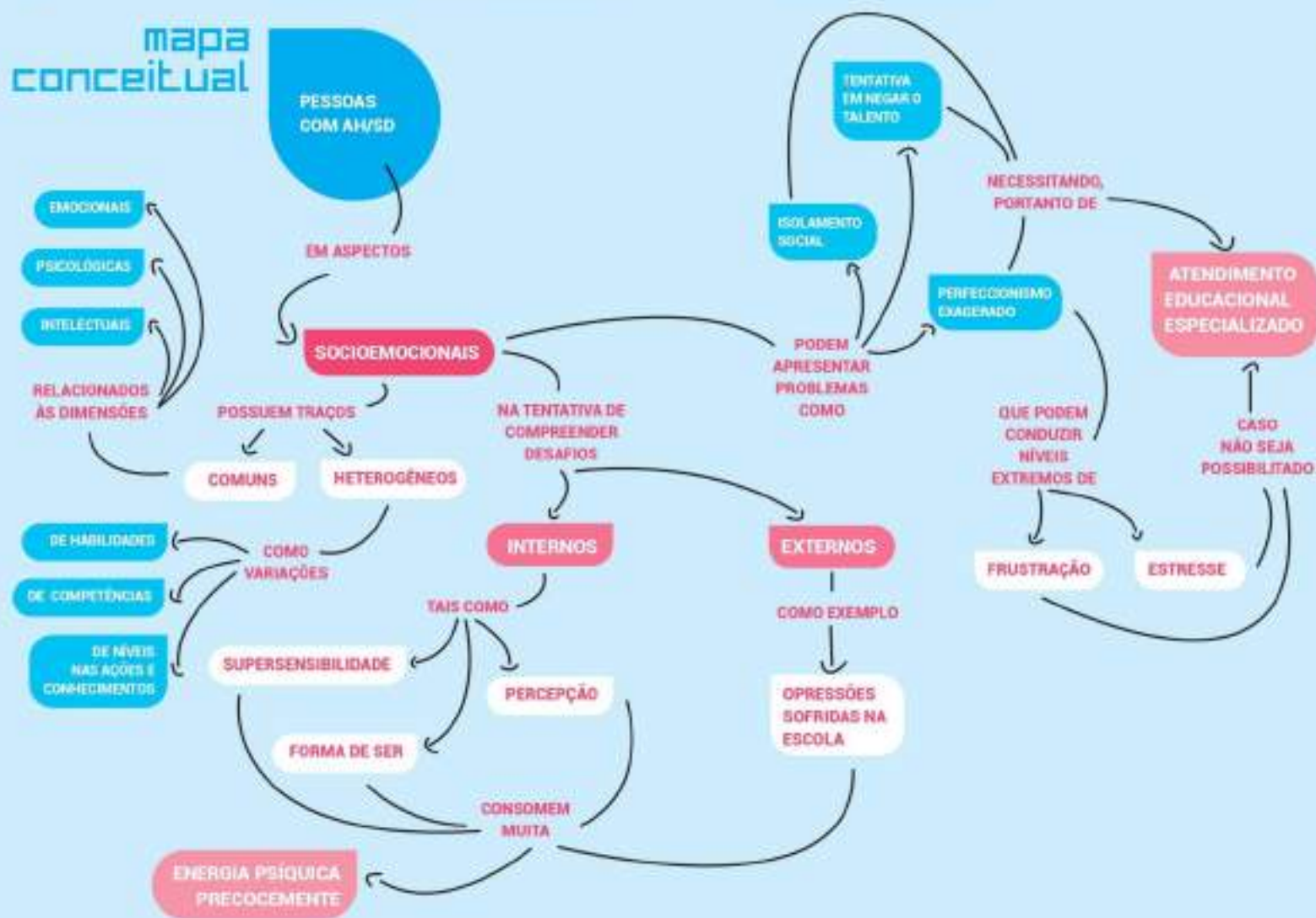
**FILME E REFLEXÃO -
OS EXCÊNTRICOS TENENBAUM (2001)**

Crianças prodígio são recorrentes na obra de Wes Anderson. Neste, o patriarca de uma família disfuncional resolve reunir a ex-mulher e os três filhos após 22 anos de separação. Os filhos destacaram-se desde muito cedo em diferentes áreas: finanças, literatura e esportes. Mas, apesar de terem inteligência acima da média, suas habilidades emocionais não tiveram o mesmo sucesso. lista de 10: Abril 2014. Acesso em: 18 abril 2021

**FILME E REFLEXÃO -
MENTES QUE BRILHAM (1991)**

Aos sete anos, Fred Tate (Adam Hann-Blyrd) demonstra ter talentos extremamente precoces, destacando-se em áreas distintas como matemática e artes. Ele tem consciência de seu dom, da mesma forma que conhece a responsabilidade que ele lhe traz. Dede Tate (Jodie Foster), sua mãe, trabalha como garçonete em um restaurante chinês e luta para que o filho tenha uma vida normal. O maior medo de Dede é que Fred seja visto como alguém anormal, devido aos seus talentos. Só que, ao tentar lhe dar uma educação normal, Dede também limita seu potencial. (https://www.adorocinema.com/filmes/filme-1746/. ACESSO EM 14 ABRIL 2021). DISPONÍVEL EM: encunador.com.br/8GD9. ACESSO EM: 14 ABRIL 2021.





SEÇÃO 06

os tipos
ah/sd

NÃO HÁ O SUPERDOTADO PURO!
HÁ COMPORTAMENTOS INTELIGENTES
DIANTE DE DETERMINADOS
CONTEXTOS E SITUAÇÕES DE VIDA*

(CUPERTINO; ARANTES, 2012).



De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), no Brasil existem mais de 2,5 milhões (3,5-5%) de alunos com AH/SD matriculados nas escolas de Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2001b). Para definir os alunos com AH/SD, a PNEEPEI/2008 e a Resolução nº 4/2009 dizem que são aqueles que:

[...] DEMONSTRAM POTENCIAL ELEVADO EM DIVERSAS ÁREAS DAS DEBANTES ÁREAS, INCLUSIVE NO COMPORTAMENTO INTELIGENT, ACADÊMICO, DE LINGUAGEM, PSICOMOTRICIDADE E ARTES, ALÉM DE APRESENTAR GRANDES CRIATIVIDADE, ENVOLVIMENTO NA APRENDIZAGEM E REALIZAÇÃO DE TAREFAS EM ÁREAS DE SEU INTERESSE (BRASIL, 2009), OU ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO AQUELES QUE APRESENTAM UM POTENCIAL ELEVADO E GRANDE ENVOLVIMENTO EM ÁREAS DE CONHECIMENTO HUMANO, INCLUSIVE NO COMPORTAMENTO INTELIGENT, LINGUAGEM, PSICOMOTRICIDADE E CRIATIVIDADE (BRASIL, 2009, P. 2).

Portanto, a literatura que aborda a superdotação afirma que existem diversos concepções e definições para essa temática. Contudo, utilizaremos a proposta de Renzulli (2004) que recomenda dois tipos de superdotação: a **Superdotação Produtiva-Criativa** e a **Superdotação Escolar ou Acadêmica**. Entretanto, existem sujeitos que apresentam características dos dois tipos ao mesmo tempo.

NOTAS TÉCNICAS

SUPERDOTAÇÃO PRODUTIVA-CRIATIVA

"[...] apresenta aspectos de atividade e de entusiasmo humanos, os quais se traduzem na desenvolvimento de ideias produtivas, expressões artísticas originais e desenvolvimento de ideias que são proporcionalmente concebidas para ter o impacto sobre o meio." (RENZULLI, 2004, p. 228)

SUPERDOTAÇÃO ESCOLAR OU ACADÊMICA

"[...] as competências que os jovens possuem [...] são manifestadas no nível de superdotação [...] que envolve as habilidades específicas em lugar das habilidades gerais ou gerais." (RENZULLI, 2004, p. 228)

Renzulli (2014, p. 228) afirma que, antes de tratar dos dois tipos, devemos considerar que:

1) NENHUMAS DAS CATEGORIAS OU OS TIPOS SÃO EXCLUSIVOS; 2) GERALMENTE, EXISTE INTERAÇÃO ENTRE OS DOIS TIPOS; 3) PROGRAMAS E INTERVENÇÕES DEVEM TOMAR PROVIDÊNCIAS ADEQUADAS PARA ENCONTRAR OS DOIS TIPOS DE SUPERDOTAÇÃO, ALÉM DE FORNECER INTERVENÇÕES PARA ALGUNS DOS INDIVÍDUOS.

Na concepção de Superdotação dos Três Anéis, Renzulli (2004, p. 83) afirma que a **superdotação produtiva-criativa** encontra-se mais presente em dois anéis: criatividade e comprometimento com a tarefa, enquanto que a **superdotação escolar ou acadêmica** apresenta maior intensidade no anel de capacidade acima da média que "[...] tende a permanecer estável ao decorrer do tempo, e as pessoas nem sempre mostram o máximo de criatividade ou comprometimento com a tarefa", ao passo que "as pessoas altamente criativas e produtivas têm altos e baixos no rendimento de alto nível."

No que diz respeito à **superdotação escolar ou superdotação da testagem ou da aprendizagem da lição**, é o tipo mais fácil de se averiguar pelos testes de QI e outros testes de habilidades cognitivas, sendo que as competências dos alunos demonstradas nesses testes são justamente os tipos mais valorizados em situações tradicionais de aprendizagem escolar. Ademais, devido a essa facilidade de análise, é o tipo mais utilizado na seleção de alunos para inclusão em programas especiais (RENZULLI, 2014).

Outro dado importante refere-se ao fato de que "[...] alunos que obtêm altas pontuações em testes de QI têm alta probabilidade de também obter boas notas na escola [...] essa habilidade de se sair bem em testes e aprender a lição geralmente permanece estável ao longo do tempo" (RENZULLI, 2014, p. 228). Contudo, apesar dessas informações, não podemos afirmar que pontuações em testes de QI e notas escolares são exclusivamente motivos do êxito escolar, pois esse tipo de avaliação não considera, por exemplo, a superdotação criativo-produtiva, que pode contribuir para o desempenho desses alunos.

Para o trabalho com o público de superdotação escolar, que possui ritmos, estilos e níveis mais avançados de compreensão, sugere-se a **Compactação Curricular**, uma metodologia utilizada para modificar o conteúdo curricular objetivando escolher os alunos mais avançados. Porém, outras medidas também são válidas, como, por exemplo, procedimentos de **aceleração**.

NOTAS TÉCNICAS

DEFINIÇÃO

"A aceleração é um dos serviços que a escola pode oferecer para alunos academicamente avançados, permitindo-lhes seguir a currículo em níveis mais altos do que os normais. Aceleração implica em decidir que a competência, e não o nível, será o critério de inclusão de cada aluno. A aceleração também se refere à superdotação acadêmica ou ao aluno avançado" (RENZULLI, 2007, p. 83).

No que diz respeito à superdotação criativo-produtiva, cumpre inicialmente esclarecer o que é "criatividade", pois alguns fatos demonstram que esta pode ser qualitativamente diferente da superdotação criativo-produtiva. Para isso, apresentaremos três fenômenos da criatividade @:

O PRIMEIRO DEPENDE DE DOIS FENÔMENOS INTRÍNSECOS E EXTRÍNSECOS. PRIMEIRO, DA EXPRESSÃO DO TIPO DE FENÔMENOS QUEM SE CHAMAM DE ORIGINALIDADE, EM OUTRO, DE CRIATIVIDADE. [...] SEGUNDO, O TERMO "CRIATIVIDADE" É USADO PARA PESSOAS QUE EXPERIMENTAM O MUNDO DE FORMAS NOVAS E ORIGINAIS. SUAS PERCEPÇÕES SÃO ÚNICAS E DE ARGUMENTOS, PERCEPTIVOS. [...] ELAS PODEM PASSAR POR EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS QUE SÃO IMPORTANTES PARA ELAS MESMAS, MAS OS OUTROS NÃO PODEM PASSAR POR EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS. TERCIEIRO, PESSOAS QUE INCRIBAM A NOVA CULTURA DE ALGUMA FORMA IMPORTANTE PERCEBEM, DE ALGUMA FORMA CONSCIENTEMENTE, SE CHAMAM DE CRIATIVAS, SEM NECESSIDADE DE QUALIFICAÇÕES (RENZULLI, 2014, p. 230).

Destacamos que os três fenômenos apresentados demonstram níveis diferenciados, bem como formas criativas de ser, sendo que, para a superdotação produtiva-criativa, é importante que mais alunos se tornem criativos na terceira forma especificada, pois, somente assim, suas percepções, suas soluções, suas ideias e seu trabalho terão influência de forma efetiva nos outros, ocasionando transformação.

NOTAS TÉCNICAS

"[...] pessoas que possuem altas habilidades intelectuais superiores possuem de forma mais rápida e com a facilidade que se faz necessário, desenvolvendo a rotina do passar por exercícios repetitivos desinteressantes." [...] forma mais

desafiadora e ambiente de aprendizagem, dando ao aluno oportunidade de desenvolver melhor seu tempo para o desenvolvimento de atividades de enriquecimento e abrindo espaço para a realização de outras (REIS, DUARTE, RENZULLI, 1992; STANLEY, 1964). Dois procedimentos são essenciais para a compactação do currículo: (1) um critério diagnóstico de avaliação; e (2) o critério de inclusão do conteúdo e dos objetivos da unidade de instrução" (RENZULLI, 2007, p. 82).

NOTAS TÉCNICAS

"Da mesma forma, identificamos a Terceira Componente da Criatividade de Amabile (1983 e 1996), composta por três componentes importantes para o desenvolvimento criativo: habilidades elementares no domínio, habilidades relevantes na criatividade e motivação para a tarefa, que são similares aos três aspectos de Inger da Modelo dos Três Anéis" (RENZULLI, 2014, p. 230).

Um aspecto considerável da superdotação criativo-produtiva diz respeito à situação de aprendizagem idealizada para favorecê-la, destacando “[...] a aplicação de informação e os processos de pensamento de uma forma integrada, indutiva e de maneira orientada ao problema real, que permita aos alunos serem pesquisadores, questionadores e autodeterminados [...]” (RENZULLI, 2014, p. 231).

De igual relevância, destacamos também que as pessoas superdotadas criativo-produtivas nem sempre têm QI superior, mas possuem atributos criativos que as caracterizam como uma pessoa superdotada, tais como:

QUADRO 07

ATRIBUTOS CRIATIVOS CARACTERÍSTICOS DOS ALTOS HABILIDOSOS/SUPERDOTADOS

- Resgem, positivamente, a elementos novos, estranhos e misturados de seu ambiente;
- Persistem em examinar e explorar estímulos, com o objetivo de se conhecer melhor a respeito deles;
- São curiosos, gostam de investigar, fazem muitas perguntas;
- Apresentam uma forma original de resolver problemas, propondo muitas vezes, soluções inovadoras;
- São independentes, individualistas e autossuficientes;
- Têm grande imaginação e fantasia;
- Vêm relações entre objetos;
- Têm sempre muitas ideias;
- Preferem ideias complexas e irritam-se com a rotina;
- Podem ocupar seu tempo de forma produtiva, sem ser necessária uma estimulação constante pelo professor.

FONTE: ADAPTADO DE SABATTELLA (2006, p. 103).

Nem todos os superdotados possuem todas essas características e, quando possuem, talvez não estejam necessariamente em consonância e no mesmo padrão. Logo, demandam-se pesquisas e investimentos para compreensão das especificidades desse público.

Outro fator importante é que pessoas superdotadas, quer sejam acadêmicas ou criativo-produtivas, situam naquilo que acreditam, que conhecem e que tenha relevância pessoal, em vez de acumular conhecimento por si só. À despeito dessa informação, Renzulli (2014, p. 232) afirma que “[...] as pessoas criativas e produtivas do mundo foram produtoras, e não consumidoras de conhecimento, reconstituidoras de pensamento em todas as áreas do esforço humano, reconhecidas como indivíduos realmente ‘superdotados’”.

Por fim, o objetivo de reconhecer as características dos sujeitos com AH/SD é poder oportunizar o desenvolvimento desses em um ambiente que encoraje suas potencialidades e individualidades por meio de serviços educacionais adequados e de alto nível, assim como fornecer apoio às famílias que, na maioria das vezes, precisam de orientações de como trabalhar com esse público.

sugestões

DIAS DE LEITURA



ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, INTELIGÊNCIA E CRIATIVIDADE: UMA VISÃO MULTIDISCIPLINAR

Esta obra reúne o conhecimento e a experiência de profissionais e estudiosos das mais diversas áreas, como psicologia, educação, neurociências e medicina, para refletir e discutir sobre a superdotação, a inteligência e a criatividade humanas. Os autores buscam elucidar mitos, confrontar e analisar teorias, modelos e perspectivas, além de discutir propostas práticas de atuação que visam fomentar o desenvolvimento das habilidades individuais durante a infância e a adolescência.



ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) E CRIATIVIDADE

Pfeiffer Piske e Stoltz trazem uma obra que explora a vertente educacional e emocional da criatividade e a sua relevância na concepção das altas habilidades e superdotação. As autoras sistematizam as diferentes definições de criatividade, as investigações nacionais e internacionais sobre o tema e, com base em referências teóricas sólidas, apresentam com formas de inovar a educação de forma a torná-la mais facilitadora do despertar da criatividade dos mais jovens, dando uma atenção particular aos talentosos. (Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Altas-Habilidades->).

sugestões

DICAS DE VÍDEOS



FILME - VIPs

"Baseado no livro homônimo e dirigido por Tonico Melo, o longa nacional VIPs conta a história de Marcelo da Rocha (Wagner Moura), um homem que desde pequeno gostava de imitar as pessoas e se passar pelos outros. Ele mora no Paraná com a mãe, uma cabeleireira, e seu grande sonho é aprender a voar e tornar-se piloto como o pai" (Disponível em: encurtador.com.br/dtpP7. Acesso em: 15 abril 2021). Disponível em: encurtador.com.br/dtpP7. Acesso em: 15 ABRIL 2021.



FILME - PRENDA-ME SE FOR CAPAZ

"Frank Abagnale Jr. (Leonardo DiCaprio) já foi médico, advogado e co-piloto, tudo isso com apenas 18 anos. Mestre na arte do disfarce, ele aproveita suas habilidades para viver a vida como quer e praticar golpes milionários, que fazem com que se torne o ladrão de banco mais bem-sucedido da história dos Estados Unidos com apenas 17 anos. Mas em seu encalço está o agente da FBI Carl Hannatty (Tom Hanks), que usa todos os meios que têm ao seu dispor para encontrá-lo e capturá-lo" (Disponível em: [Portal da Acessibilidade RS.gov.br](http://portaldaacessibilidade.rs.gov.br)). Acesso em: 18 abril 2021).

curiosidades



LEITURA - VIPs: HISTÓRIAS REAIS DE UM MENTIROSO

"[...] trajetória de um dos maiores vigaristas de todos os tempos, Marcelo Nascimento da Rocha. Suas mentiras convencem todo mundo – e, às vezes, até ele próprio. Ele já apareceu em jornais, revistas e programas de televisão fingindo ser quem não era e provando que, nos dias de hoje, é cada vez mais fácil qualquer pessoa tornar-se famosa da noite para o dia. Marcelo Nascimento da Rocha traz à tona sua história em uma série de depoimentos dados à escritora Mariana Calabiano. Disponível em: encurtador.com.br/uDCQ2. Acesso em: 15 abril 2021.

No livro, alguns trechos apresentam indicativos de que Marcelo poderia ter Aft/SD, como, por exemplo, precocidade, imaginação e fantasia, aprendizagem rápida, interesse por relacionamentos com adultos e outros que aparecem no transcorrer da história.

"Acabava tudo antes dos outros alunos e depois ficava fazendo bagunça. Os professores mandavam ele para fora. Não terminou a quinta série. Não conseguia ficar em sala de aula. Dizia: 'Eles estão falando coisa que eu já sei'" (Mãe de Marcelo) p. 24.

Fazia perguntas o tempo todo e sempre tive facilidade para guardar todo tipo de informação (Marcelo) p.26.

"Ele era muito observador. Quando tinha três anos ficava olhando para o céu. Uma vez perguntou: 'Como é que a lua não cai lá de cima?'. Os outros não faziam esse tipo de pergunta. Ele inventava muita história, fantasias (Mãe de Marcelo) p. 26.

"Depois dos onze, doze anos, ele começou a só fazer amizade com adulto. Ficou amigo dos motoristas de ônibus de perto de onde a gente morava. Ele andava a cidade inteira sem pagar nada" (Mãe de Marcelo) p. 29. Disponível em: encurtador.com.br/uwBW2. Acesso em: 15 abril 2021.

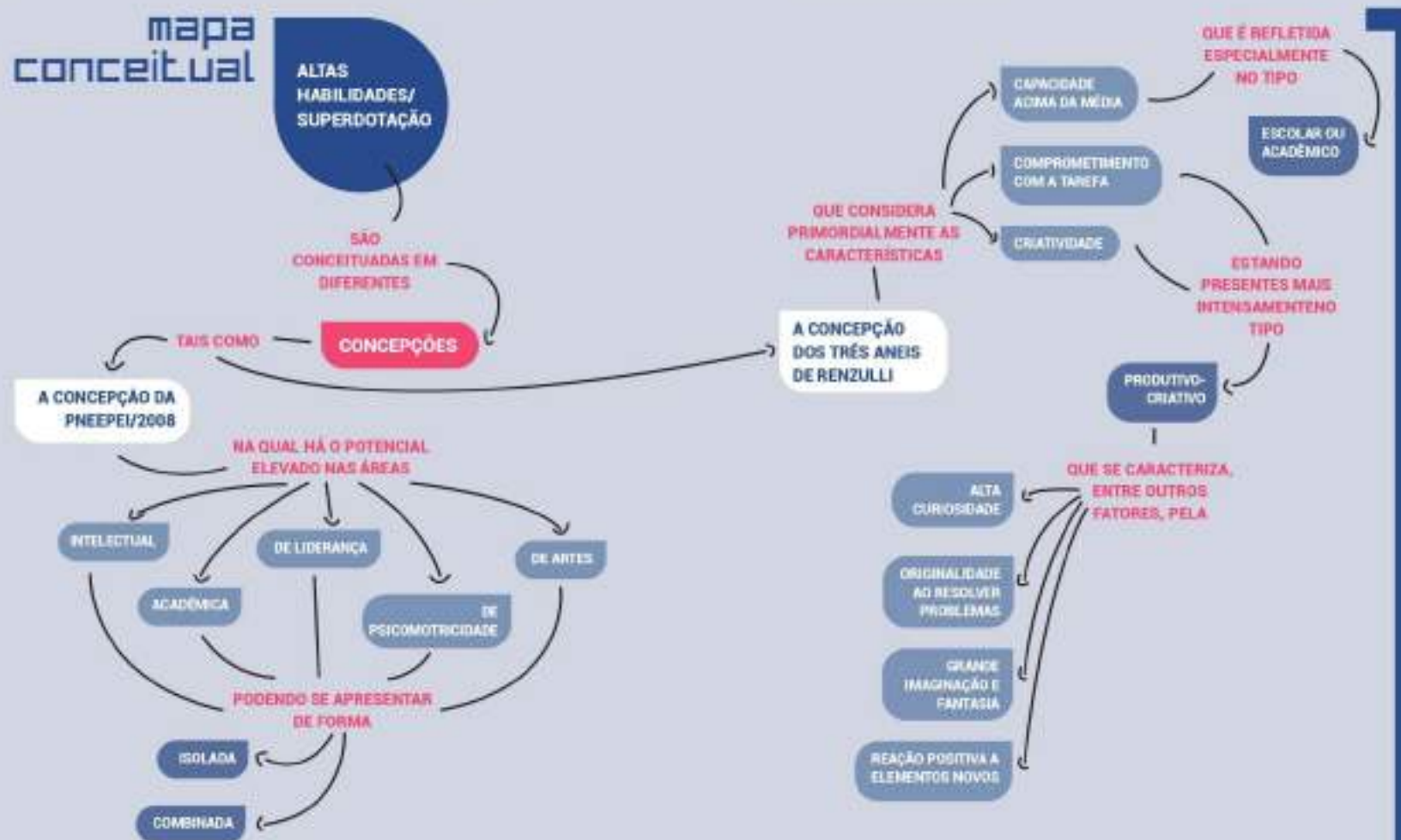


82

PRODUTO EDUCACIONAL / ALTO NÍVEL DE SUPERDOTAÇÃO

PRÁTICA - JIMENEZ SANTOS SILVA CORREIA

83



SEÇÃO 07

intervenções pedagógicas (aceleração, enriquecimento escolar e grupos de talentos)

“O desenvolvimento do talento não pode ser um mero privilégio reservado ao aprimoramento de indivíduos.”

NO ENTANTO, ESTE PAPEL APENAS PODE SER DESENVOLVIDO SE FORNECERMOS A TODOS OS ALUNOS AS OPORTUNIDADES, OS RECURSOS E O ENCOBJAMENTO NECESSÁRIOS PARA ASPIRAR AO MAIS ALTO GRAU, HUMANAMENTE POSSÍVEL, DE DESENVOLVIMENTO DO TALENTO. ESTE É O OBJETIVO PARA O QUAL VALE A PENA LUTAR.”

(VIRGOLIM, 2014A).



Antes de qualquer intervenção, é essencial que as necessidades educacionais dos educandos, bem como os interesses, sejam identificadas em uma avaliação diagnóstica. Nessa perspectiva, é relevante que, ao caracterizar aceleração, enriquecimento escolar e grupo de talentos, discuta-se sobre a importância do educador identificar habilidades e interesses dos alunos, pois, dessa forma, terá contribuições para construir o **portfólio** com as informações significativas e organizar o trabalho pedagógico, garantindo a igualdade de ofertas.

Para isso, o Ministério da Educação disponibiliza materiais, dentre os quais sugerimos: A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação, volume 2: Atividades de Estimulação de Alunos, organizado por Denise de Souza Fleith em 2007, tratando da proposta de mapeamento. Esse material, que se encontra nas referências desta cartilha, possui um capítulo que apresenta excelentes sugestões de atividades para mapear interesses, estilos de aprendizagem e habilidades dos alunos.

NOTAS TÉCNICAS

“O desenvolvimento do interesse, habilidades e dos estilos de aprendizagem do aluno também pode ser apoiado de forma sistemática através de certos instrumentos, de simples adaptação e aplicação, o Portfólio de Talento Total (PORTFOLIO TTS, 1997; PURCELL; GENSULL, 1996). Este instrumento pode ser utilizado para se obter informação sobre as áreas fortes dos alunos, nível de desenvolvimento em áreas de aptidão, interesses gerais e específicos do estudante no contexto escolar e fora dele, além das formas instituídas de aprender e ensinar o que aprendeu” (VIRGOLIM, 2014a, p. 596).

curiosidades



Um garoto de 12 anos da Carolina do Norte usou o tempo de inatividade que teve durante a pandemia para fazer algumas aulas extras na escola. Agora, um ano depois, Mike Wimmer, de Salisbury, se prepara para se formar no ensino médio e na faculdade na mesma semana.

Wimmer completou quatro anos de escola em um ano - dois anos de ensino médio e um diploma de associado de dois anos (o equivalente a um diploma de tecnólogo no Brasil). Ele se formará no Rowan-Cabarrus Community College em 21 de maio e na Concord Academy High School em 28 de maio, onde é o arador da turma [Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/2021/04/28/estudante-de-12-anos-se-formara-no-ensino-medio-e-na-faculdade-na-mesma-semana>. Acesso em: 28 abril 2021. Disponível em: <https://www.encyrtadp.com.br/498308>. Acesso em: 29 abril 2021].

CONSIDERAÇÕES

De acordo com Passarelli (1996), o primeiro programa de aceleração em larga escala para alunos com altas habilidades acadêmicas é atribuído ao esforço de William T. Flinn em 1968, provavelmente nas escolas públicas de St. Louis. Flinn definiu que a aceleração fornece a oportunidade de manter os alunos com altas habilidades matriculados e envolvidos em aprendizagem mais significativa, evitando a repetição de seus hábitos de trabalho e o desinteresse (PASSARELLI, 1996 apud OLIVEIRA, 2007, p. 70).

ACELERAÇÃO

A aceleração geralmente significa cumprir o programa escolar em menor tempo, podendo ser oferecida aos alunos que são academicamente adiantados. Nesse caso, a competência será o parâmetro para o sujeito adquirir acesso às experiências acadêmicas posteriores. A Lei nº 9.394/96, no art. 24, inciso II, alínea "c", define que é possível realizar a classificação do aluno "[...] 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 ou etapa adequada" (BRASIL, 1996).

Na mesma Lei, no inciso V, alínea "c" do mesmo artigo, lê-se que a verificação do rendimento escolar se define como sendo a "[...] possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado", e, em seu artigo 59, "[...] aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados" (BRASIL, 1996).

Conforme Oliveira (2007, p. 77), existem dois motivos para utilização da aceleração educacional, a saber:

[...] COLÓQUIO DO ALUNO COM HABILIDADES E DESEMPENHO AVANÇADO COM GRUPO DE ALUNOS DASARIAS, DE FORMA A PROMOVER UM DESENVOLVIMENTO E UM PROGRESSO QUE ATENDE ÀS NECESSIDADES EDUCATIVAS DO ALUNO; [...] PERDIDA DA QUANTIDADE DE TEMPO QUE O ALUNO PASSA NO SISTEMA EDUCATIVO.

A aceleração envolve procedimentos variados de ajustamento do currículo às características e necessidades educacionais peculiares do aluno, reduzindo ou retirando conteúdos que o estudante já compreende, ou eliminando o conteúdo repetitivo, produzindo um ambiente de aprendizagem desafiador (OLIVEIRA, 2007).

O processo de aceleração pode englobar a entrada precoce na escola, a partir do momento em que se percebem, desde a educação infantil, habilidades superiores, bem como pular séries quando o aluno tem o domínio de todas as matérias da série atual e não sentirá obstáculo para acompanhar as séries seguintes (VIRGOLIM, 2007).

É importante que o educador, ao indicar um aluno com AH/SD para aceleração, considere alguns fatores, como, por exemplo: aptidões diferentes não se desenvolvem da mesma forma ("assincronia de habilidades"); avaliar também o desenvolvimento emocional e a maturidade desse aluno; considerar seu crescimento físico, para não criar divergências com o crescimento físico dos outros alunos; analisar a aceitação do professor referente à aceleração desse aluno (FLEITH, 2007).

Oliveira (2007) observa que estudos focados nos efeitos da intervenção de aceleração indicam dados positivos; na maioria dos casos, os alunos tiveram mais vantagens em seus domínios (acadêmico, vocacional, profissional, socioemocional e econômico) com a aceleração; ajustando-se de forma positiva à nova condição e se tornando mais realizados. Outra vantagem refere-se à questão econômica, pois é uma forma com menos gastos e mais simples de apoio educativo aos alunos com AH/SD.

Da mesma forma, determinados autores discorrem sobre as vantagens que a aceleração pode possibilitar aos alunos com potencial elevado, dentre as quais:

[...] PODER SER O RECURSO E PROVEDOR DE EXISTENTES NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO, SENDO PRÁTICA TAMBÉM CORRESPONDENTE À ADEQUAÇÃO AO ALUNO QUE SE POSSA DAR QUANTO ÀS DIFERENÇAS DE NECESSIDADES DE SUPORTE EDUCACIONAL, A ALUNO COM ALTA HABILIDADE/INTENDIMENTAÇÃO. O ALUNO MANTÉM SE MANTENDO QUANTO ÀS DIFERENÇAS, PORÉM SEM O SEU PRÓPRIO RITMO (FRANKE, 2013, p. 43).

Percebemos vantagens quando se propõe a utilização da aceleração, porém: "[...] há quem seja contra tal procedimento, alegando imaturidade do aluno, fragmentação dos conteúdos e desajuste emocional" (FRANKE, 2013, p. 32). Dessa forma, mostra-se imprescindível que o educador considere a forma como o aluno se sente ao separar-se de seus amigos. Além disso, deve observar como a família se porta diante dos avanços desse aluno, isto é, se não existe imposição para que o educando tenha resultados mais rápidos.

Comumente, o tipo de aceleração mais adotado é pular determinada série escolar, porém existem doze tipos possíveis, dentre os quais doze são baseadas em temporalidade e seis em conteúdo.

QUADRO 88

POSSÍVEIS TIPOS DE ACELERAÇÃO

TEMPORALIDADE

- 1. Admissão antecipada à educação infantil;
- 2. Admissão antecipada ao 1º ano do ensino fundamental;
- 3. Saltar uma ou mais séries escolares;
- 4. Progressão continuada;
- 5. Classes combinadas (multisseriadas);
- 6. Currículo Telescópio (um ano em um semestre, ou dois anos letivos em um);
- 7. Diplomação antecipada;
- 8. Matrícula simultânea (em dois níveis de ensino);
- 9. Curso de créditos (secundário ou superior);
- 10. Créditos por exames e provas;
- 11. Entrada antecipada ao nível médio e superior;
- 12. Aceleração do próprio curso universitário.

CONTEÚDO

- 1. Instrução autogerenciada pelo aluno;
- 2. Aceleração parcial por matéria/disciplina;
- 3. Compactação de currículo;
- 4. Mentorias;
- 5. Programas específicos para matérias curriculares mais avançadas;
- 6. Cursos de ensino a distância.

FONTE: ADAPTADO DE COLANSELO ET AL. (2004) E
GUENTHER (2011) APUD MARQUES (2017, p. 50).

Seja qual for o tipo de aceleração, o que essas possuem de semelhante é a oferta do mesmo material, mas a um ritmo mais rápido e/ou prematuro para os alunos com AH/SD. Desse modo: "O conteúdo, os processos de aprendizagem e os produtos esperados são os mesmos para todos os alunos, sejam ou não **sobredotados** , apenas o ritmo e a idade podem divergir" (OLIVEIRA, 2007, p. 75).

Contudo, geralmente o processo de aceleração não é oferecido à boa parte do público que possui AH/SD, e existem algumas razões para que tanto professores quanto gestores não as adotem. Dentre essas, de acordo com Marques (2017, p. 50), destacamos:

QUADRO 09

JUSTIFICATIVAS PARA A NÃO UTILIZAÇÃO DA ACELERAÇÃO

- a) pouca familiaridade com as pesquisas sobre aceleração;
- b) falta de informação por parte da escola a respeito do atendimento ao aluno com potencial acima da média;
- c) ideia errônea de que o aluno será mantido distante de seus pares sobre a aceleração;
- d) mito de que o aluno acelerado sempre apresentará dificuldades emocionais ou sociais;
- e) crença de que a aceleração suprime parte da infância do aluno;
- f) medo de que a aceleração prejudique o desenvolvimento social da criança;
- g) argumento de que os alunos deixarão de aprender parte do conteúdo programático;
- h) crença de que os outros alunos ficarão prejudicados ou ofendidos; e,
- i) ausência de regulamentação das leis vigentes sobre a aplicação dessa prática.*

FONTE: ADAPTADO DE MARQUES (2017, p. 50).

 É o termo utilizado pelo autor em sua tese apresentada na universidade de Melo em Portugal para designar pessoas com AH/SD.



Desse modo, para a compreensão correta do significado e objetivo da aceleração, bem como de seus benefícios para o público de potencial elevado, faz-se necessário que haja o compromisso de todos, escola e família, visando com isso o respeito e o incentivo ao avanço da aprendizagem desses alunos. Contudo, é importante advertir que o desenvolvimento de qualquer pessoa não ocorre da mesma forma, e que suas capacidades, quer sejam intelectuais, afetivas ou motoras, evoluem de maneiras distintas.

Ademais, a aceleração pode não ser a medida mais conveniente para todos os alunos com AH/SD. Existem condições necessárias para tomar tal decisão, a saber:

QUADRO 10

CONDIÇÕES NECESSÁRIAS PARA TOMAR A DECISÃO DE ACELERAR UM ALUNO

- i) assegurar uma avaliação psicológica abrangente do aluno, por parte de um psicólogo (habilidades intelectuais, desempenhos acadêmicos e desenvolvimento socioemocional);
- ii) o aluno deverá manifestar um nível de desenvolvimento cognitivo muito acima da média para a sua idade (>130), atendendo ao nível de exigência da classe mais avançada em que será colocado;
- iii) em termos acadêmicos, o aluno deverá demonstrar níveis de competência acima da média do ano escolar desejado;
- iv) ao nível socioemocional, o aluno deverá ter demonstrado a ausência de qualquer problema sério de ajustamento;
- v) motivacionalmente, o aluno deverá mostrar um alto grau de compromisso com as tarefas escolares e motivação para a aprendizagem;
- vi) fisicamente, o aluno deverá estar apto a ingressar em níveis mais exigentes de atividade física, por exemplo, observa-se uma maior competitividade desportiva entre os alunos na adolescência, sendo este um domínio importante ao nível do autoconceito;
- vii) os pais devem ter atitudes positivas face à aceleração e, por outro lado, o aluno não deve se sentir pressionado pelo avanço;
- viii) os professores devem apoiar esses alunos e estar dispostos a ajudá-los a ajustar-se à nova situação;
- ix) o avanço do aluno deve ser efetuado em momentos naturais de transição, tais como o início de um novo ano letivo;
- x) o avanço de classe deve organizar-se inicialmente sobre uma base de ensaio, disponibilizando-se serviços de apoio para o aluno e para o professor, caso necessário;
- xi) deve-se evitar criar expectativas excessivas acerca da aceleração junto dos alunos e dos demais intervenientes.

FONTE: ADAPTADO DE OLIVEIRA (2007, p. 96).

Por fim, a aceleração pode ser considerada um procedimento de simples execução, pois não exige recursos adicionais, como materiais ou formação especializada de professores, podendo ser utilizada de forma prática em qualquer escola. Porém, é fundamental considerar a necessidade de complementação da aceleração escolar com outras medidas educativas, pois seus resultados são menos favoráveis se a sua aplicação é feita de forma exclusiva.

ENRIQUECIMENTO ESCOLAR

O enriquecimento escolar é uma das opções de atendimento ao aluno com AH/SD, sendo uma prática educacional oferecida não só no Brasil, mas também em vários países, com propósito de aprofundar e diversificar as aprendizagens dos alunos, em função dos seus interesses, aptidões e necessidades educativas (OLIVEIRA, 2007 ⁹).

Renziulli, em parceria com a Dr.^a Sally Reis, desenvolveu o Modelo de Enriquecimento Escolar, publicado pela primeira vez em 1985 no livro *The Schoolwide Enrichment Model: a comprehensive plan for educational excellence* (SANTANA, 2016). O EE é um programa educacional representando “[...] um conjunto de medidas educativas de suporte/apoio ao desenvolvimento de alunos mais capazes ou superdotados (SD)/altas habilidades (AH)” (PAM, 2016, p. 104).

Adquirindo a pedagogia educacional dos AH/SD para os demais alunos, surgiu o Enriquecimento Escolar para toda a escola (*The Schoolwide Enrichment Model – SEM*), que tem como objetivo “[...] tornar a escola um lugar onde os potenciais sejam identificados e desenvolvidos, promover uma aprendizagem de alto nível, prazerosa e desafiadora para toda a gama de escolas, níveis e diferenças demográficas” (COSTA, 2018, p. 142). Os quatro princípios que fundamentam o SEM são:

1. Cada aluno é único e, desta forma, todas as experiências de aprendizagem devem ser analisadas de forma a considerar as capacidades, interesses, estilos de aprendizagem e formas preferidas de expressão do indivíduo;
2. A aprendizagem é mais efetiva quando os alunos desfrutam o que estão fazendo. Em consequência, as experiências de aprendizagem devem ser construídas e avaliadas com uma maior preocupação com o prazer do que com as metas de aquisição de conteúdo;
3. A aprendizagem é mais significativa e prazerosa quando o conteúdo (ou seja, o conhecimento) e o processo (ou seja, habilidades de pensamento, métodos de pesquisa) são aprendidos dentro do contexto de um problema real e atual. Desta forma, deve-se dar atenção às oportunidades de personalizar a escolha dos alunos na seleção de um problema, à importância do problema para os indivíduos e grupos que dividem interesses comuns no problema e às estratégias para ajudar os alunos na personalização de problemas que eles possam querer escolher para estudar;
4. Na aprendizagem significativa, alguma instrução formal e prescritiva pode ser usada, mas um dos principais objetivos dessa abordagem é aumentar o conhecimento, a aquisição de habilidades de pensamento e a produtividade criativa, examinando todos os temas para oportunidades de introduzir práticas educacionais investigativas” (RENZULLI, 2016, p. 54; apud SANTANA, 2016, p. 49).

NOTAS TÉCNICAS

Atualmente, para o aluno AH/SD, há o direito de receberem atendimento diferenciado e o enriquecimento educacional, sendo que a segunda pode ser feita em salas de recursos. “Esta medida que o atendimento educacional especializado pode ocorrer tanto no atendimento de rotina, entre pares da mesma idade, entre os alunos de uma mesma turma ou grupo de alunos de diferentes turmas ou grupos com áreas de interesse comuns ou diferentes entre si” (DECRETO, 2014, p. 414).

Conforme Costa (2018), Sant'ana (2016), Vergolin (2014) e Zago (2020), o SEM de Renzulli tem como base três dimensões:

BASE TEÓRICA E FILOSÓFICA:

Fundamentação na Teoria dos Três Anéis (que concebe dois tipos de superdotação);

IMPLEMENTAÇÃO:

Estabelecimento dos instrumentos de identificação – por meio do Modelo de Identificação das Portas Giratórias (os alunos são identificados e constituem o Pool de Talentos) – a partir da identificação dos alunos e de suas áreas de interesses, são planejadas as atividades de enriquecimento;

PRÁTICA:

Por intermédio do Modelo Triádico de Enriquecimento, no qual são pensadas as atividades de enriquecimento para todos os alunos, por meio dos enriquecimentos do Tipo I, Tipo II e Tipo III.

CURIOSIDADES

Os alunos não precisam estar presentes ao mesmo tempo e na mesma intensidade para se configurar comportamentos de superdotação, não estando esse elemento mais do que um fator sobre o demais (PEREIRA, 2004; VERGOLIN, 2007; ZAGO, 2020).

CONSIDERAÇÕES

Para além disso que para desenvolver "comportamentos de superdotação" é preciso atingir o conceito de "3SE", focando as habilidades, oportunidades, recursos e o enriquecimento (SANT'ANA, 2016, p. 43).

No que diz respeito à "Teoria dos Três Anéis" , habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa, é necessária a interação dos três anéis para resultar no fenômeno das AHS/D. Cada elemento dessa relação realiza um papel relevante na contribuição para o desenvolvimento de "comportamentos superdotados"  e não se deve nos procedimentos de identificação destacar mais a habilidade acima da média em relação aos outros dois componentes (RENZULLI, 2014).

Nos comportamentos superdotados, Renzulli defende a ideia de que deve haver uma mudança de destaque na visão da superdotação para um interesse em desenvolver "comportamentos superdotados", definindo-se como:

O COMPORTAMENTO SUPERDOTADO CONSISTE EM PRE-REQUISITOS E AÇÕES RESULTANTES DE UMA INTERAÇÃO ENTRE TRÊS GRUPOS BÁSICOS DE TRAÇOS HUMANOS: MANEIRAS DE SER E/OU ESPERANÇAS ACIMA DA MÉDIA, ALTOS NÍVEIS DE COMPROMETIMENTO COM A TAREFA E ALTOS NÍVEIS DE CRIATIVIDADE. ORIENTAÇÃO QUE MANIFESTA OU SÃO CAPAZES DE DESDEVELHAR UMA INTERAÇÃO ENTRE OS TRÊS GRUPOS DE TRAÇOS

UMA AMPLA VARIADA DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS, DE RECURSOS E DE ENRIQUECIMENTO ACIMA E ALÉM DAQUELAS PROVIDAS ORDINARIAMENTE POR MEIO DE PROGRAMAS REGulares DE INSTRUÇÃO (RENZULLI, 2014, p. 240).

Com essa afirmação de Renzulli, o título sai do sujeito e a atenção volta-se para os serviços que existem para oferecer oportunidades educacionais de desenvolvimento de "comportamentos superdotados" ao maior número de crianças e jovens.

Portanto, considerando a realidade de uma sala de aula regular e a diversidade de talentos que é possível encontrar, a melhor proposta a oferecer é o Enriquecimento Escolar (EE), possibilitando, desse modo, oportunidades ao surgimento de "comportamentos superdotados".

Dito isso, o EE valoriza a prática docente e as propostas pedagógicas existentes na escola, bem como busca desenvolver as potencialidades dos alunos, possibilitando um currículo diferenciado que considere os interesses e habilidades dos discentes, incentivando o desempenho acadêmico, a liderança e o pensamento crítico (BERGAMIN, 2018 .

Sendo assim, diante das exigências do EE e das especificidades desse público, são necessários "formação de professores e material diferenciado, além de planejamento e acompanhamento do progresso do aluno" (CUPERTINO; ARANTES, 2012, p. 51).

Os benefícios na utilização do EE estariam no fato de o aluno permanecer inserido no mesmo ambiente escolar na maior parte do tempo, bem como em atender à diversidade consistente em cada caso. Como desvantagem, teríamos os custos com esse tipo de ação, pois existe a necessidade de formação de professores e de aplicação de material distinto, assim como investimento nos planejamentos, sendo necessário ser gradativo, à medida que o aluno avance ou que a situação requiera (CUPERTINO; ARANTES, 2012; FLEITH, 2007).

NOTAS MANUAIS

Como sugestão de recursos diversos para enriquecer o currículo, Bergamin (2018) recomenda: "Lêmbra, revisões e jogos, Jogos que apresentem desafios de acordo com os interesses do aluno; Incentivo à pesquisa científica com laboratório e propostas experimentais; Estimulo da criatividade e propostas de projetos com materiais recicláveis, aulas de papel, colagem, desenho, jogos, etc de cores, placas, texto etc." (BERGAMIN, 2018, p. 25-26).

SUGESTÃO TECNOLÓGICA



QUIVER VISION

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.quiver.vision>

Após o download, no qual são gerados um QR e o QR de autenticação, o professor pode o aplicativo em seu dispositivo, permitindo a captura de imagens do aluno.



QUIVER EDUCATION

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.quiver.education>

É um app que permite avaliar o que o aluno aprendeu. Ajuda aos alunos a se engajarem com o conteúdo através do seu desempenho.

QUADRO 11

CARACTERÍSTICAS DO MODELO DE ENRIQUECIMENTO ESCOLAR

- As atividades são dinâmicas e retroalimentadas pelos interesses dos alunos;
- As atividades favorecem a autonomia do aluno ao longo de todo o processo, em todos os níveis;
- Os alunos são responsáveis por solucionar os problemas que encontram durante o processo;
- A iniciativa do aluno é valorizada e suas propostas aceitas, ainda que não sejam colocadas em prática imediatamente;
- O(s) aluno(s) têm autonomia para tomar decisões;
- É possível a realização de vários projetos simultâneos e o atendimento personalizado/individualizado dos interesses e demandas individuais;
- O professor é o mediador no processo de construção do conhecimento;
- Os alunos mobilizam a comunidade quando envolvem a sua rede de relacionamentos na realização das atividades;
- É possível planejar atividades significativas que atendam aos interesses individuais ou de pequenos grupos e ao mesmo tempo oportunizar atividades exploratórias significativas para um grupo que não está interessado no assunto;
- A atividade de enriquecimento tipo III deve resultar em um produto com aplicação social.

FONTE: ADAPTADO DE FLEITH (2007, p. 62).

Com o objetivo de incentivar os alunos com estratégias pedagógicas para desenvolver suas habilidades, independente de se no contexto regular ou da Educação Especial, são propostos três tipos de EE: Tipo I, II e III, sendo a escola responsável pela escolha em adotar ou não essas estratégias no ensino regular. Os três tipos foram pensados para serem aplicados a todos os estudantes do ensino regular e no AEE (VIRGOLIM, 2007).

O EE Tipo I destina-se a todos os alunos da escola, iniciando-se na própria sala de aula regular, objetivando com isso oportunizar aos alunos a participação em “[...] experiências que usualmente não fazem parte do currículo da escola regular; e estimular novos interesses que possam levar o aluno a aprofundá-los em atividades criativas e produtivas posteriores” (VIRGOLIM, 2007, p. 64).

Desse modo, no EE do Tipo I, a escola poderá ser beneficiada e estimulada, à medida que possibilita que o aluno se envolva em atividades de seu interesse de níveis mais elevados, mais complexas, admitindo-se também a inclusão de pais e pro-

fessores, bem como de outros alunos de salas diferentes. Outro fator importante refere-se ao fato de que, com a proposta de atividades para todos os alunos, minimiza-se a situação de exclusividade que é associada aos programas para alunos com AM/SD.

Todavia, para o sucesso das atividades do Tipo I nas escolas, é preciso levar em conta alguns fatores essenciais, tais como contemplar cronogramas, seleção de tópicos em diversas áreas do saber, levantamento dos recursos, profissionais disponíveis e dos interesses no corpo docente (CHAGAS et al., 2007).

Para o EE Tipo I, existem diversas oportunidades de atividades a serem utilizadas: “[...] palestras; aulas de campo; visitas técnicas; exibição de vídeos/documentários; minicursos; entrevistas, entre outras que permitam um contato inicial com novos assuntos” (P4M, 2016, p. 110).

SUGESTÕES TECNOLÓGICAS



STORYBOARDTHAT

É uma plataforma de criação fácil de criar histórias, que oferece uma versão gratuita e uma versão premium de animação com recursos adicionais. Permite que pessoas de todos os níveis criem vídeos interativos para ensino, aprender e se comunicar.

Disponível em: Sobre o Storyboard That | Nossa história | Sobre nós. Acesso em: 05 maio 2021.



GOOGLE ARTS & CULTURE

GOOGLE ARTS & CULTURE. <https://artsandculture.google.com/>

Permite visitar as principais exposições, ver vídeos de arte com zoom de forma detalhada e navegar por diversas histórias, fotos, vídeos e manuscritos.

Disponível em: google arts e cultura - Pesquisa Google. Acesso em: 05 de abril de 2021.

Outras sugestões de atividades também são apresentadas por Bergamin (2018, p. 31), a saber:

[...] REALIZAÇÃO DE TRABALHOS INTERDISCIPLINARES POR MEIO DE EXPERIMENTOS QUÍMICOS, EXPERIÊNCIAS VARIADAS QUE PERMITAM EXPERIMENTAÇÕES DIVERSAS E CONTEXTO COM ALGO PRÓPRIO: PASSAROL, VESTIR E LANCAR O BALÃO COMO: MÚSICA, QUÍMICA, JARDIM BOTÂNICO, LABORATÓRIO, EMPRESAS ETC. ENTREVISTAS, PLENÁRIAS E REUNIÃO DE CONVERSA COM ESPECIALISTAS EM ÁREAS ESPECÍFICAS E SOBRE TEMAS BREVES PARA A TURMA, LUGAR DE TRILHA, QUE POSSA SER JOGO PEDAGÓGICO DIGITAL, ENCICLOPÉDIA E TUTORIAIS DIGITAIS.

EXEMPLO

RENZULLI (2004) cita exemplos de experiências ocorridas no tipo III: "alunos do Ensino Médio construíam uma biblioteca de vídeos originais com ingressos vendidos para assistir um filme com deficiência visual. Em outra escola, a partir do estudo dos benefícios da terapia-tátil, alunos atitudinais passaram a ser ensinados e receberam uma comissão de socialização ambiental. Consequente incentivo para desenvolver uma campanha para utilizar o lixo orgânico produzido pelo centro da escola" (2004, p. 98).

Para os alunos que apresentam interesse e disponibilidade de tempo em aprofundar determinada área de conhecimento com conteúdos mais avançados, bem como participar de treinamentos mais complexos, é indicado o **EE Tipo III**, pois: "[...] nesse nível, a dedicação à tarefa e a motivação tornam-se sobremaneira mais decisivas para consecução dos intentos, visto que a atividade demandará muito mais empenho pessoal do estudante, mas também dos professores e da própria escola" (PAIN, 2014, p.114).

O **EE Tipo III** também pode ser utilizado nos contextos de sala de aula regular e de recursos. De acordo com Renzulli (2004, p. 97), é "[...] uma abordagem de aprendizagem indutiva e, como tal, defendo que ela é qualitativamente diferente de maior parte das experiências de aprendizagem oferecidas na maioria das situações escolares".

Contudo, esse mesmo autor não se opõe à abordagem dedutiva, pois compreende que, para altos padrões de criatividade e produtividade, exige-se uma quantidade de habilidades e conhecimentos que são ensinados geralmente por meio dos métodos dedutivos, cujo objetivo é "[...] introduzir no repertório dos alunos o conteúdo e as habilidades quase sempre oferecidas através do uso de ações determinadas, apresentadas com roteiros pré-estabelecidos para chegar ao que os alunos normalmente percebem como sendo a resposta certa" (RENZULLI, 2004, p. 96).

**QUADRO 12****CARACTERÍSTICAS NA ABORDAGEM DE APRENDIZAGEM DO EE TIPO III****O APRENDIZ ÚNICO**

Aprendizagem do Tipo III devem ser concebidas de forma a contemplar as capacidades, interesses e estilos de aprendizagem do indivíduo.

O PAPEL DO PRAZER

Experiências do Tipo III devem ser elaboradas e avaliadas considerando tanto o prazer quanto as metas de crescimento cognitivo.

PERSONALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A aprendizagem é mais significativa e prazerosa quando o conteúdo (ou seja, o conhecimento) e o processo (ou seja, as habilidades de pensamento, os métodos de investigação) são aprendidos no contexto de um problema real e atual;

RECURSOS METODOLÓGICOS

O uso de métodos autênticos de investigadores profissionais, mesmo quando utilizados no ensino médio ou em investigações que repliquem trabalhos já realizados, é condição sine qua non para a superdotação produtiva-criativa (ao contrário da acadêmica);

FOCO NOS PRODUTOS E SERVIÇOS

Tudo o que a gente aprendeu – desde as habilidades básicas até os níveis avançados de informação, o processamento cognitivo e até as habilidades inter e intrapessoal – vem junto no desenvolvimento de um produto ou serviço cujo produtor espera que informe, persuada, divirta os outros ou faça que eles acreditem nele ou se comportem diferentemente perante ele.

FONTE: RENZULLI (2004, p. 98).

Do mesmo modo, como forma de atendimento a esse público, existe também a parceria com outras instituições da comunidade, como centros esportivos, bibliotecas, cursos especializados, como informática ou teatro. Além disso, existem também as universidades, que são fundamentais no processo de identificação, assim como na oferta de atividades e projetos de pesquisa do currículo universitário para esses alunos (CUPERTINO; ARANTES, 2012).

No entanto, seja qual for a escolha da intervenção, devem-se considerar as especificidades inclusas em um processo de identificação. Ademais, o aluno pode não se sentir à vontade fazendo parte de um grupo específico, com atendimentos diferenciado dos demais; por isso, esse processo necessita de cuidados nos métodos adotados para o agrupamento. Caso a metodologia utilizada tente agir a partir dos testes de inteligência, por exemplo, pode ocasionar problemas para o aluno que não possui maturidade emocional. De igual relevância é conscientizar os alunos sobre a noção de superioridade, para que na sala de aula não surja a ideia de que os alunos com AH/SD foram agrupados por serem classificados como superiores aos outros (FLEITH, 2007).

Nessa perspectiva, algumas pesquisas apontam os benefícios de se trabalhar com agrupamentos, a saber:

A FORMAÇÃO DE GRUPOS DE INTERESSE E CAPACIDADES SEMELHANTES TRAZEM CADA VEZ MAIS NECESSIDADE PARA ESTUDANTES CUJOS NÍVEIS DE APROVEITAMENTO, ATITUDES, ESTÍLOS DE APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÕES SÃO EXTREMOS E CUJAS NECESSIDADES NÃO SÃO SATISFEITAS PELA CLASSE REGULAR (FLEITH, 2007, p. 72).

Portanto, o agrupamento de alunos com AH/SD por habilidades parece fundamental se pretendemos viabilizar um aproveitamento escolar compatível com seu potencial, assim como possibilitar a ampliação da motivação desses alunos para aprender. Esses fatores serão essenciais para esse público, visto que oportunizarão o autoconhecimento, a autovalorização e a construção de sua identidade simultaneamente, e, para os demais envolvidos, o entendimento de que todos as pessoas são únicas e possuem necessidades específicas. Isso também se aplica ao grupo dos alunos com AH/SD.

Por fim, inferimos que é relevante que os docentes identifiquem os alunos com AH/SD, bem como suas necessidades, interesses e estilos de aprendizagem, para que, a partir da oferta de oportunidades e desafios às suas capacidades, por meio de uma intervenção apropriada, quer seja Aceleração, EE ou Grupo de Talentos, esses alunos possam desenvolver suas potencialidades, contribuindo de forma produtiva e autônoma para o desenvolvimento do país.

sugestões

DICAS DE LITURA

ENRIQUEÇA O CÉREBRO

"Se você tiver qualquer interesse na qualidade e direção da educação, achará Enriqueça o cérebro uma obra valiosa [...] Pela primeira vez na história, o leitor encontrará evidências e suporte de como ele próprio pode maximizar o potencial de qualquer aprendiz. O livro em suas mãos pode mudar vidas" (JENSEN, 2011, x).



SUPERDOTADOS E TALINOSOS

Dirigido a técnicos, educadores e apaixonados pela busca incessante do conhecimento, este livro escrito em três línguas, por autores de cinco países diferentes em dois continentes, constitui uma obra de referência sobre a tão importante e necessária temática dos potencialidades de superdotados e talentosos, sob o olhar teórico da emoção e da criatividade e aplicação prática no contexto da educação (CONBRASD, <https://conbrasd.org/publicacoes-livros.php/>).



ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: A INTERVENÇÃO EDUCACIONAL NA PRECOCIDADE A PARTIR DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

A partir de reflexões sobre o tema, e embasado na teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, este livro busca tratar de alguns temas como: o reconhecimento de alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Infantil, a identificação precoce, a aceleração, a identificação e o atendimento em salas de recursos multifuncionais, o papel da escola e dos pais no processo de inclusão e a concepção dos professores de se ter, na escola, alunos com Altas Habilidades/Superdotação (CONBRASD, <https://conbrasd.org/publicacoes-livros.php/> no contexto da educação (CONBRASD, <https://conbrasd.org/publicacoes-livros.php/>).

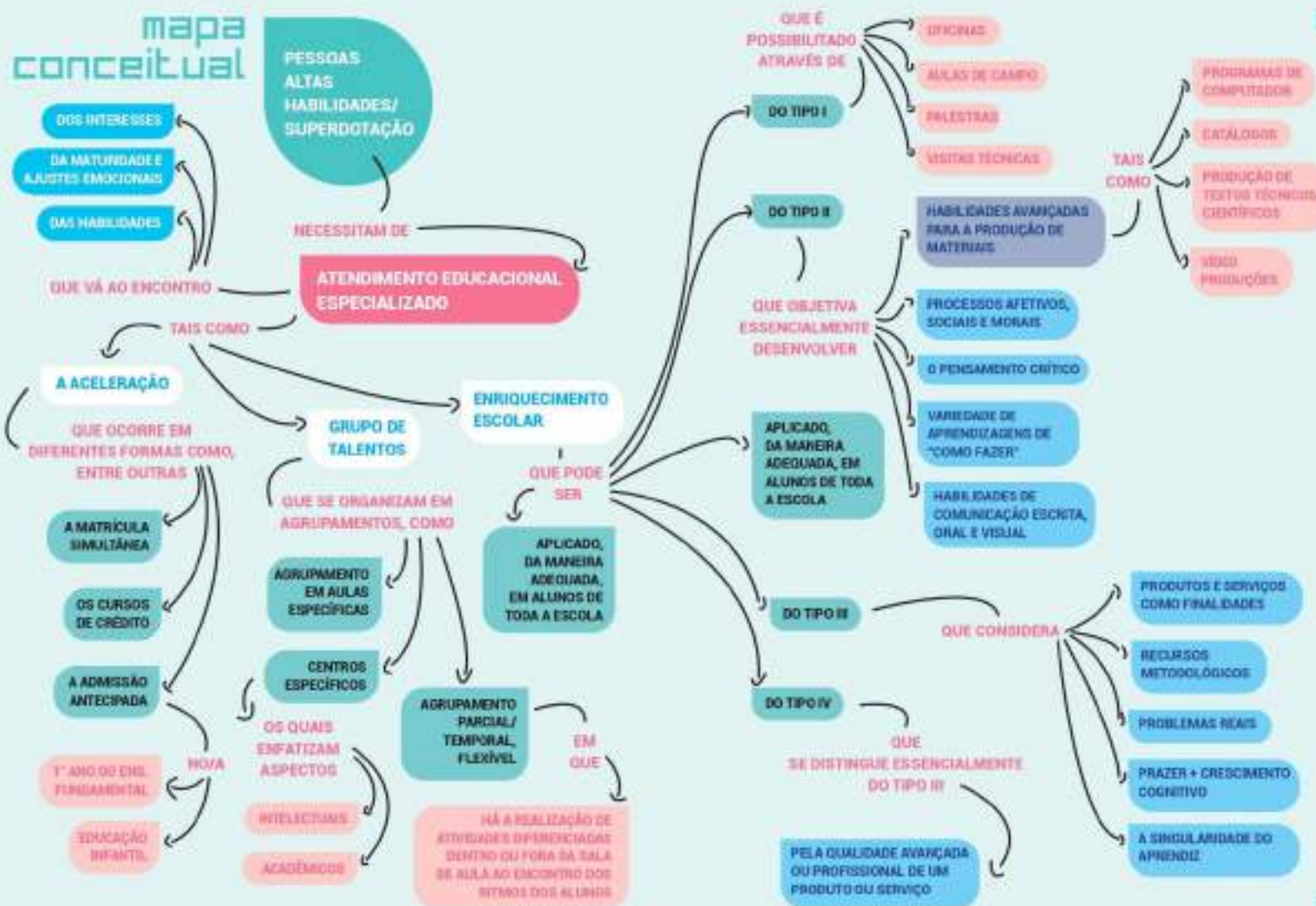


DICAS DE VÍDEO

MISS POTTER (2006)

A infância e a maturidade de Beatrix Potter: a escritora de livros infantis mais inspirada de todos os tempos que acabou se apaixonando por seu editor. Ela criou gerações de crianças, mas manteve sua privacidade a sete chaves. Várias de suas criações foram adaptadas para o teatro, cinema e televisão, mas sua vida foi sua história mais impressionante: uma prova ilusória é que seu diário escrito em código, só foi compreendido quinze anos após sua morte. Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação - PACTERS (<http://portaledeessencialidade.org.br/>). Acesso em: 18 abril 2021.





SEÇÃO 08

principais centros
de apoio e fontes
de pesquisa

**A INQUIETUDE NÃO
DEVE SER NEGADA,
MAS REMETIDA PARA
NOVOS HORIZONTES E SE
TORNAR NOSSO PRÓPRIO
HORIZONTE"**

(EDSAR MORIN)



Esta seção tem como objetivo apresentar sugestões de programas em funcionamento que atendem alunos com AH/SD, bem como os principais centros de apoio e fontes de pesquisas, e, com isto, possibilitar acesso a ações e serviços em favor dos sujeitos mais capazes.

Com o intuito de uma melhor organização do trabalho, disponibilizaremos os programas de acordo com cada região do Brasil.

região
norte



NAAH/S - ACRE - RIO BRANCO

Endereço: Estrada Alberto Torres, 825, Conjunto Marlene, Rio Branco - Acre
CEP: 69919-230
E-mail: naahsacre2@gmail.com
Telefone: (68) 3227-2594 / (68) 99995-9922
Blog: <http://naahsacre.blogspot.com.br>
Facebook: Naahs Acre
Instagram: @naahsacre

NAAH/S - ACRE - CRUZEIRO DO SUL

Endereço: Sd Almeida Filho/ NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO À INCLUSÃO -
NAPI Travesseira da Várzea nº 111, Várzea - Cruzeiro do Sul - Acre
CEP: 69580-000
E-mail: napiacsa@gmail.com
Telefone: (68) 3322-9288 / (68) 99983-4730

NAAH/S - AMAZONAS

Endereço: Av. Jornalista Umberto Calderaro Filho, 903 B, Adrianópolis, Manaus - AM
CEP: 69057-021
E-mail: naahs.am@educ.net

GEYSYKARYNY PINHEIRO DE OLIVEIRA - COORDENADORA

Telefone: (92) 99505-2657
E-mail: geysy.k._@hotmail.com

NAAH/S - PARÁ

Endereço: EEEFM Vilhena Alves - Av. Megalhões Batista, 698, São Braz - Belém - PA
CEP: 66060-240
E-mail: naahspara@gmail.com
Telefone: (91) 3229-5581
Facebook: Naahs Pará

NAAH/S - TOCANTINS

Endereço: Avenida JK número 145 Quadra 103, Norte - Palmas - Tocantins
CEP: 77001-014
E-mail: naahs@educ.to.gov.br

região nordeste



NAAH/S - MARANHÃO - JOÃO SINHO TRINTA

Endereço: Avenida Jerônimo de Albuquerque s/n Cohab Anil II
E-mail: naahma@gmail.com Instagram: @naahjuacoinhotrinta
Telefone: (98) 98400-7447

NAAH/S - PIAUÍ

Endereço: Rua Hermínio Cande nº 1185 Tabuleta - Teresina - Piauí / CEP: 645019-700
Instagram: @naahpiaui Facebook: Naahs Piaui
E-mail: naahpiaui@hotmail.com

NAAH/S - CEARÁ

Endereço: Rua Graciliano Ramos, nº 52, Fátima - Fortaleza - Ceará / CEP: 60415-080
E-mail: diversidadecrescece@educ.ce.gov.br

NAAH/S - RIO GRANDE DO NORTE

Endereço: SUESP - Centro Administrativo Bloco II sala 24, Lagoa Nova - Natal - RN / CEP: 59064-901
Blog: <http://naahrn.blogspot.com/> Facebook: Naahs Potiguar
Telefone: (84) 3232-1455 E-mail: naahs@rn.gov.br

NAAH/S - PARAÍBA

Endereço: Rua Dr. Orestes Lisboa, s/n, Conjunto Pedro Gondim - João Pessoa - PB / CEP: 58031-090
E-mail: naahpb@gmail.com / see.funad@gmail.com
Telefone: (83) 3243-8446 / (83) 3243-8763
Site: www.funad.pb.gov.br

NAAH/S - PERNAMBUCO

Endereço: Estrada do Anjo, 4.744 - Primeiro andar - Sala 33 - Travessa da Várzea nº 111, Casa Amarela - Montão - Recife - PE / CEP: 52070-230
Blog: <http://naahsrecife.blogspot.com.br> Facebook: Naahs Recife
E-mail: naahsrecife@gmail.com
Telefone: (51) 81 3255-6904

NAAH/S - ALAGOAS

Endereço: Travessa Pedro Américo S/N, Poço - Maceió - Alagoas / CEP: 57025-895
E-mail: ceciliaandregomes@educ.al.gov.br
Telefone: (82) 32314261 (Cemba)

NAAH/S - SERGIPE - DESCOBRINDO TALENTOS

Endereço: Rua Gutemberg Chagas nº 169, Dia - Aracaju - Sergipe / CEP: 49040-790
E-mail: naahs.seed@seed.se.gov.br
Telefone: (79) 3194-3373 (DIEESP)

NAAH/S - BAHIA

Endereço: Rua Saldanha marinho, nº 134, Caixa D'Água - Salvador - Bahia / CEP: 40323-010
E-mail: naahsba@gmail.com

região
centro-
oeste



NAAH/S - DISTRITO FEDERAL

Endereço: DRE, Ed. Pteridó Grande – 5º andar, SBN
Quadra 02 Bloco C // CEP: 70.040-020
E-mail: gdsah-dee@gmail.com
Telefone: (61) 3501-3246

INSTITUIÇÕES AFILIADAS

INSTITUTO VIRGOLIM - PARA ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO

Endereço: CA-01, Bloco A, Ed. Dack Norte, Sala 453, Lago Norte,
Brasília – DF // CEP: 71503-501
Site: <https://www.institutovirgolim.com.br>
E-mail: contato@institutovirgolim.com.br
Facebook: Instituto Virgolim
Instagram: @institutovirgolim
Responsável: Angela Virgolim
Telefone: (61) 99616-2458

ESPAÇO ATIVIDADE: MENTE, CORPO E EMOÇÃO

Endereço: SEPS 914/714 Sul Bloco A Salas 301/303,
Asa Sul, Brasília – DF // CEP: 70390-145
E-mail: espacoutidadebrasil@gmail.com
Responsável: Vera Lucia Palmeira Pereira
Telefone: (61) 3730-2245

CONVIVER PSICOLOGIA

Endereço: SGAS 902, Bloco B, Salas 216 – 228, Brasília – DF // CEP: 70390-020
Telefones: (61) 3963-2894, (61) 3223-7838
Facebook: Conviver Psicologia
Instagram: @conviver_psicologia
Responsável: Kelly Karine de Souza Castro
Whatsapp: (61) 99967-7838

INSTITUTO ALFA E BETO

Endereço: Setor Comercial Sul Quadra 04 Bloco A nº209 Sala 302,
Edifício Minero - Asa Sul, Brasília DF
Site: O INSTITUTO ALFA E BETO - Instituto Alfa e Beto
Telefone: 0800-940-8024

NAAH/S - GOIÁS

Endereço: Av. Anhanguera, esq. Com Avenida Goiás (Praça dos Bandeirantes)
Q. 09 nº5110 - Centro, Edifício Moacyr Teles 4º andar, Goiânia – GO // CEP: 74043-070
E-mail: naahs.go@educacao.go.gov.br
Telefone: (62) 3201-7498

NAAH/S - MATO GROSSO

Endereço: Rua dos Cristóvãos nº 16, Jardim Cuiabá – Mato Grosso // CEP: 78043-156
E-mail: dca.casero@educacao.mt.gov.br

NAAH/S - MATO GROSSO DO SUL

Endereço: Avenida Tiradentes, n. 20, bairro Amambal,
Campo Grande – MS // CEP: 79.090-000
E-mail: naahs@educacao.ms.gov.br
Facebook: Ceem/naah
Instagram: @ceem_naah

114

PRODUTO EDUCACIONAL | ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

região
sudeste

PRATICORA JANAINA DANTAS RACIÃO GODEJO

115

NAAH/S - ESPÍRITO SANTO

Endereço: Avenida Leão da Silva s/n. Praia do Sul – Vitória – ES / CEP 29052-110
E-mail: naah.es@sedu.es.gov.br
Telefone: (27) 3224-4188

NAAH/S – RIO DE JANEIRO

Endereço: Travessa Manoel Continentino nº 32, São Domingos – Niterói – RJ / CEP 24210-150
E-mail: naah.rj@hotmail.com

NAAH/S – SÃO PAULO

Endereço: Rua João Ramalho nº 1545, Perdizes – São Paulo – SP / CEP 05008-002
E-Mail: fabiola.nascimento@educacao.sp.gov.br

INSTITUIÇÕES AFILIADAS**IRS – INSTITUTO ROGÉRIO STERNBERG**

Endereço: Rua Jardim Botânico, 116, Jardim Botânico, Rio de Janeiro / CEP 22461-000
Site: <http://irs.org.br>
E-mail: instituto.rogerio.steinberg@irs.org.br
Facebook: (Rogério Steinberg)
Telefones: (21) 2529-8011, (21) 2529-8239
Responsável: Sandra Mendonça

NÚCLEO PAULISTA DE ATENÇÃO À SUPERDOTAÇÃO - NPAS

Cidade: Bauru/SP, Campinas/SP e São Paulo
Site: <https://www.npas.com.br>
E-mail: nudecpaia@gmail.com
Facebook: NPAS - Núcleo Paulista de Atenção à Superdotação
Whatsapp: (11) 95022-9090
Responsável: CRISTINA GUPTINO (COORDENADORA)

DRA. DENISE ROCHA BELFORT ARANTES BRERO

Cidade: São Paulo e Bauru/SP
Site: <http://inclusaoconsultoria.com.br>
E-Mail: drtarantes@gmail.com
Facebook: Inclusão Consultoria Denise Arantes Brero
Instagram: @DeniseArantesBrero
Whatsapp: (11) 99789-0126
Responsável: Dra Denise Rocha Belfort Arantes Brero (Psicóloga e Consultora Educacional)

APAHSD – ASSOCIAÇÃO PAULISTA PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Endereço: Rua Guilherme Asbahr Neto, 510, Chácara Monte Alegre
Telefones: (011) 5092-2759 | (011) 2339-3351
Email: faleconosco@apahsd.org.br

H. E. A. D - PROJETO DE EXTENSÃO ENRIQUECIMENTO DA APRENDIZAGEM PARA DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DA PUC (MG)

📍 Endereço: PUC Minas Coração Eucarístico (1.897,84 km)
30535-901, Belo Horizonte - MG
🌐 Instagram: @projetohead

INSTITUTO ALPHA LUMEN

📍 Endereço: SÃO JOSÉ DOS CAMPOS - SP
🌐 Site: Contato - Instituto Alpha Lumen
📞 Telefone: +55 (12) 98297-0497

INSTITUTO PONTE

📍 Endereço: Av. Fernando Ferrari, 1080, Torre Central, sala 504,
Mata da Praia, Vitória/ES, 29066-980
🌐 Site: O Instituto - Instituto Ponte
📞 Telefone: (27) 2233-6363

INSTITUTO ROGERIO STEINBERG

📍 Endereço: Rua Jardim Botânico 116, Jardim Botânico,
Rio de Janeiro, CEP 22461-000
🌐 Site: Instituto Rogerio Steinberg - Falei Conosco (irs.org.br)
📞 Telefone: (+5521) 2529-801; 2239-0448

CLUBE MENSA

📍 Endereço: Av. Rebouças, 353, q 84 Jardim - CEP 05 401-000, São Paulo-SP
🌐 Site: Mensa - Sociedade de Alto QI - Sociedade de Alto QI

ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS PARA DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA A VOCAÇÃO DE BEM DOTADOS- ADAV

📍 Cidade: Ibirité, MG
📍 Endereço: Av. Prefeito João de Deus Campos, 355,
Distrito Industrial de Ibirité, CEP 32415-181
📞 Telefone: 3533-4828

região
sul



NAAH/S – PARANÁ

Endereço: Avenida Juscelino Kubitschek, nº 2372.

Londrina – PR // CEP: 86020-000

E-mail: ldanaahs@seed.pr.gov.br

Blog: <http://www.ldanaahs.seed.pr.gov.br/>

Telefone: (41) 3323-7930 ramal 202

INSTITUIÇÕES AFILIADAS**INODAP – INSTITUTO PARA OTIMIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Endereço: Alameda Dom Pedro II, 255 – Loja 66 –

Shopping Batel, Curitiba – PR // CEP: 80420-090

Site: <http://www.inodap.org.br>

E-mail: inodap@inodap.org.br

Facebook: INODAP

Telefone: (41) 3343-3448

Responsável: Maria Lúcia Prado Sabatella

**MENTORIAL – PROGRAMA DE INCENTIVO À
MAXIMIZAÇÃO DO POTENCIAL SUPERIOR**

Endereço: Rua São Francisco, 232, Cj. 1, 401 Centro -

Ed. Green Center Office, Curitiba-PR // CEP: 80020-190

E-mail: mentoria2015@gmail.com

Facebook: Mentorial Superdotação

Instagram: [@mentorial_superdotação](https://www.instagram.com/mentorial_superdotação)

Telefone: (41) 98904-3769 / (41) 99153-4662

Responsável: Bárbara Santos Troncozo

TALENTOS INSTITUTO DA CRIANÇA - DRA KARINA PALUDO

Endereço: Avenida Cândido de Abreu, 470 - sala 505 -

Centro Cívico, Curitiba – PR // CEP: 80530-000

E-mail: contato@talentosinstituto.com.br; karina@talentosinstituto.com.br

Facebook: Karina Paludo Oficial

Instagram: [@dokarinapaludo](https://www.instagram.com/dokarinapaludo)

Telefone: (41) 98876-9170 / (41) 3402-6948

Responsável: Dra Karina Paludo

fontes de pesquisa

INSTITUTO PARA OTIMIZAÇÃO DA
APRENDIZAGEM (INODAP), CURITIBA-PR.
● Disponível em: <http://www.inodap.org.br>.

ASSOCIAÇÃO GAÚCHA DE APOIO ÀS ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.

● Disponível em: <http://www.agahsd.hpg.com.br/associacao.html>.

CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO
(CONBRASD).

● Disponível em: <http://www.conbrasd.com.br>.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA DO
BRASIL.

● Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp>.

THE NATIONAL RESEARCH CENTER ON THE
GIFTED AND TALENTED (EJIA).

● Disponível em: <http://www.gifted.uconn.edu/NRCGT.html>.

NATIONAL ASSOCIATION FOR GIFTED AND
TALENTED CHILDREN (NAGC).

● Disponível em: <http://www.nagc.org/>.

WORLD COUNCIL FOR GIFTED
AND TALENTED CHILDREN.

● Disponível em: <http://world-gifted.org/>.

EUROPEAN COUNCIL FOR HIGH ABILITY.

● Disponível em: [http://www.echa.wi/modules/](http://www.echa.wi/modules/news/)

FEDERAÇÃO IBERO-AMERICANA DO WORLD

COUNCIL FOR GIFTED AND TALENTED CHILDREN.

● Disponível em: <http://www.ficomundyc.com/admin.php>.

SUPPORTING EMOTIONAL
NEEDS OF THE GIFTED (SENG).

● Disponível em: <http://www.sengifted.org>.

FONTE: ADAPTADO DE SABATELLA
(2004, p. 220-222).

referências

ABAD, A.; ABAD, T. **Altas habilidades/superdotação: a meditação mindfulness como ferramenta de equilíbrio e ajuste emocional na era da globalização.** *Cad. Cult. Cien.*, v. 16, n.º 2, dez. 2017.

ALMEIDA, A. C. **A cabeça do brasileiro.** Rio de Janeiro: Record, 2. ed. 277p. 2007.

ALMEIDA, R. da S. et al. A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner e suas Contribuições para a Educação Inclusiva: construindo uma educação para todos. *Ciências Humanas e Sociais, Alagoas*, v. 4, n.º 2, p. 89-106, nov. 2017.

ANDRADE, M. do C. **Ulysses Pembrubiano.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2009.

ANTIPOFF, C.; CAMPOS, R. Superdotação e seus mitos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n.º 2, jul./dez. 2010.

ANNUNCIATO NETO, R. **A percepção dos professores sobre adolescentes com altas habilidades/superdotação na escola – uma revisão sistemática.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência. Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Humanas, 2019.

ARAÚJO, M. R. de. **Avaliação e intervenção pedagógica para alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação na perspectiva da educação inclusiva.** Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 39, n.º 2, p. 48-67, maio/ago. 2013.

BARREL, J. **Problem-based learning: an inquiry approach.** 2. ed. Thousand Oaks: Corwin, 2007.

BENDER, W. **Aprendizagem baseada em Projetos: educação diferenciada para o século XXI.** Porto Alegre: Penso, 2014.

BERGAMIN, A. C. **Práticas de enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades/superdotação em classe comum.** Produto educacional elaborado como parte das exigências do Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências, UNESP/Bauri. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Pre-

sidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucao/constitucao.htm. Acesso em: 29 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases) de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: https://www2.planalto.gov.br/bdof/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 29 de mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 010172 de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

BRASIL. **Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica/Parecer nº 17/2001.** 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacaoespecial.pdf. Acesso em: 19 de fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/roib004_09.pdf. Acesso em: 29 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Subchefia de Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2013/lei-12796-13.htm. Acesso em: 26 fev. 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Subchefia para Assuntos Jurídicos da Presidência da República. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015.**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Brasília, 2015. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2015/lei-13234-15.htm. Acesso em: 30 jan. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016. Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.** Brasília, 2016. Disponível em: www.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria243_16.pdf. Acesso em: 30 de jan. 2021.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19. Disponível em: <http://abre.ai/bqv8>. Acesso em: 08 abr. 2021.

BRASIL. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 08 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida. Brasília, 2020c. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 30 jan. 2021.

BRITO, C. da S. Metodologias ativas e o movimento da escola moderna portuguesa. In: COSTA, G. M. (Org.). *Metodologias ativas: métodos e práticas para o século XXI*. Quindimópolis, GO: Editora KGM, 2020.

BROWN, J.; ISAACS, D. *O World Café: dando forma ao nosso futuro por meio de conversações significativas e estratégicas*. São Paulo: Círculo, 2007.

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

CAMPOS, R. H. F. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. *Estud. av.* São Paulo, v. 17, nº 49, set./dez. 2003.

CASSIDY, S.; JACK, A. R.; HOSSLER, A. State and federal definitions of the gifted: an update. *The Gifted Children Today*, Alabama, v. 15, nº 1, jan./fev. 1992.

CHAGAS, J. F. et al. Modelo de Enriquecimento Escolar. In: FLEITH, D. S. *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: atividades de estimulação de alunos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

CHAGAS-FERRERA, J. F. As características socioemocionais do indivíduo talentoso e a importância do desenvolvimento de habilidades sociais. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKEWITZ, E. C. *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar*. Campinas: Papirus, 2014.

CONBRASD. Conselho Brasileiro de Superdotação. Disponível em: <https://conbrasd.org/atividade.php>. Acesso em: 29 mar. 2021.

COSTA, L. C. Alternativas de atendimento e estratégias de apoio para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação: relações entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado. In: PAVÃO, A. C.; PAVÃO, S. M.; NEGRINI, T. *Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação*.

Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018.

CUPERTINO, C. M. B.; ARANTES, D. R. B. (Orgs.). *Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos*. / Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. São Paulo: SE, 2012.

DEBONO, E. *Os seis chapéus do pensamento*. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

DELOU, C. M. C. Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para inclusão. In: FLEITH, D. (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. v. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

DELOU, C. M. C. Plano de Atendimento Educacional Especializado Integrado ao Plano Individual de Ensino com vistas à aceleração de estudos: sugestão adaptada do modelo de Joseph Renzulli. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKEWITZ, E. C. (orgs.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar*. Campinas: Papirus, 2014.

FLEITH, D. de S. (Org.) *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FLEITH, D. de S.; ALENCAR, E. M. L. S. de (Org.). *Desenvolvimento de talentos e Altas Habilidades: Orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FLYNN, J. R. O Efeito Flynn: repensando a inteligência e aquilo que a afeta. In: MENDONZA-FLORES, C.; COLOM, R. (Orgs.). *Introdução à psicologia das diferenças individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 387-411.

FRANKE, M. C. *Altas habilidades/superdotação, intervenção psicopedagógica e aceleração de estudos: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2013.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. *Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado*. 2. ed. Marília: ABPEE, 2012.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. *Revista Educação Especial* (Online), v. 27, p. 627-639, 2014.

GARDNER, H. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GRANT, M. M. Getting a grip on project-based learning: theory, cases and recommendations. *Meridian: A middle school computer technologies journal*, Raleigh, v. 5, nº 1, p. 1-33, 2002.

- HANSEN, R. *Tennant's studies of genius*. In: KERR, B. (org). *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*. v. 2. Washington: Sage, 2009. p. 890-892.
- JENSEN, E. *Enriqueça o cérebro*: como maximizar o potencial de aprendizagem de todos os alunos. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- KONKIEWITZ, E. C. *Neurobiologia da inteligência, um desafio às neurociências*. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar*. Campinas: Papirus, 2014.
- LANDAU, E. *A coragem de ser superdotado*. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.
- LINHARES, A. G. *Políticas Públicas no Município de Pirajuba*: Uma proposta de Deliberação para Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação. Dissertação (mestrado profissional). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.
- MACHADO, R.; FLEITH, D. Percepção de professores sobre alunos superdotados. *Revista Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 19, nº 1, p. 78-90, jan./abr., 2002.
- MARQUES, D. M. C. *Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: um estudo longitudinal a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas*. Tese (doutorado). Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2017.
- MAZZOTTA, M. J. da S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. *Revista UFG*, v. 20, 2020.
- OLIVEIRA, E. P. *Alunos sobredotados: A aceleração escolar com resposta educativa*. Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade do Minho, 2007.
- OLIVEIRA, R. M.; CORRÊA, Y.; MORES, A. Ensino remoto emergencial em tempos de COVID-19: formação docente e tecnologias digitais. *Rev. Int. de Form. de Professores (RIFPP)*, Iaperitinga, v. 5, e020028, p. 1-18, 2020.
- OZÓRIO, F. J. D. G. et al. World Café Method: the Possibility of Understanding Active Methodologies in Remote Learning. *International Journal for Innovation Education and Research*, v. 8, p. 1-12, 2020.
- PAIM, I. de M. *Os impactos do enriquecimento escolar e da estimulação da memória operacional sobre o desenvolvimento cognitivo e moral de alunos do ensino médio*. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus Marília, 2016.
- PASSOW, A. H. Acceleration over the years. In: BENBOW, C. P.; LUBONSKI, D. (Eds.), *Intellectual talent: Psychometric and social issues*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1996. p. 93-98.
- PAVÃO, A. C. de; PAVÃO, S. M. de O.; NEGRINI, T. *Atendimento educacional especia-*

- lizado para as altas habilidades/superdotação*. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018.
- PÉREZ, S. G. P. B. *Gasparzinho vai à escola*: um estudo sobre as características dos alunos com altas habilidades/superdotação produtivo-criativo. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2004.
- PÉREZ, S. G. P. B. O culto ao mito sobre as altas habilidades/superdotação? *Psicol. Argem.*, Curitiba, v. 29, nº 67, p. 513-531, out./ dez. 2011.
- RUETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar*, Curitiba, nº 33, p. 143-156, Editora UFPR, 2009.
- PURCELL, J. H.; RENZULLI, J. S. *Total Talent Portfolio*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1998.
- REIS, S. M.; BURNS, D. E.; RENZULLI, J. S. *Curriculum compacting. The complete guide to modifying the regular curriculum for high ability students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1992.
- RENZULLI, J. S. *What makes giftedness? Reexamination of the definition of gifted and talented*. Los Angeles: National State Leadership Training Institute on the Gifted and Talented, 1978.
- RENZULLI, J. S. *Interest-a-Lyser family of instruments*: A manual for teachers. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.
- RENZULLI, J. S. O que é Esta Coisa Chamada Superdotação e como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, Porto Alegre, ano XXVII, v. 52, nº, p. 75-131, jan./abr. 2004.
- RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar*. Campinas: Papirus, 2014.
- RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for educational excellence*. 2. ed. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.
- ROMANOWSK, C. L. *Indicadores das Representações Sociais da Superdotação na Discursividade das Professoras*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2013.
- RONDINI, C. A. Caminhos e desvios na formação docente para o trabalho com os estudantes com altas habilidades/superdotação. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 11, nº 22, p. 79-94, set./dez. 2019.
- SABATELLA, M. L. P. *Talento e Superdotação: problema ou solução?* Curitiba: IUPERJ, 2008.

SANTANA, L. de A. **A individualização do ensino nos enriquecimentos educacionais de Renzulli e Reis: ampliando o engajamento e o desempenho.** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Área de concentração: Educação: Psicologia da Educação. São Paulo: 2016.

SCHIELINI, P. W. et al. Aumento da inteligência ao longo do tempo: efeito Flynn e suas possíveis causas. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 18, nº 1, p. 45-52, jan./abr. 2013.

SILVERMAN, L. K. The gifted individual. In: SILVERMAN, L. K. (ed.). **Counseling the gifted and talented.** Denver: Love Publishing Company, 1993. p. 9-28.

SILVERMAN, L. K. Giftedness 101. In: KAUFMAN, J. C. (org.). **The Psych 101 Series.** Edição Kindle. Nova York: Springer, 2013.

STARCKO, A. J. **It's about time:** Inservice strategies for curriculum compacting. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1986.

TUÑAS, I. T. de C. et al. **Doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19): uma abordagem preventiva para odontologia.** Revista Brasileira de Odontologia, v. 77, 2020.

URBINA, S. **Fundamentos da testagem psicológica.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R. O indivíduo superdotado: história, concepções e identificação. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 13, p. 173-183, 1997.

VIRGOLIM, A. M. R. A criança superdotada e a questão da diferença: um olhar sobre suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas. **Revista Linhas Críticas**, v. 9, nº 16, 2003.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, UFSM, v. 27, nº 50, p. 581-610, set./dez. 2014a.

VIRGOLIM, A. M. R. A inteligência em seus aspectos cognitivos e não cognitivos nas pessoas com altas habilidades/superdotação: uma visão histórica. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONIGOWITZ, E. C. **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar.** Campinas: Papirus, 2014b.

WILLIAMSON, B.; EYNON, R.; POTTER, J. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. **Learning, Media and Technology**, v. 45, nº 2, p. 107-114, 2020.

ZAGO, C. R. **Altas habilidades/superdotação e ensino médio integrado: reflexões e proposições.** Disponível somente na versão eletrônica. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal Catarinense, Blumenau, 2020.

