



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA - IEMCI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICAS

OSMARINA FERREIRA E FERREIRA

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O ENSINO DE CIÊNCIAS:
REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Belém-PA
2023

OSMARINA FERREIRA E FERREIRA

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O ENSINO DE CIÊNCIAS:
REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Docência de Educação em Ciências e Matemáticas, vinculado ao Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará – IEMCI/UFPA, para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas, Linha de Formação de Professores.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elinete Oliveira Raposo.

Belém-PA
2023

OSMARINA FERREIRA E FERREIRA

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O ENSINO DE CIÊNCIAS:
REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Docência de Educação em Ciências e Matemáticas, vinculado ao Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará – IEMCI/UFPA, para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas.

BANCA EXAMINADORA

Dr^a. Elinete Oliveira Raposo – IEMCI-UFPA
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Wanderléia Azevedo Leitão - UFPA
Membro interno

Prof. Dr. Elielson Ribeiro de Sales - UFPA
Membro externo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBDSistema
de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

F383a Ferreira, Osmarina Ferreira E.
Altas Habilidade/Superdotação e o Ensino de Ciências :
reflexões sobre a inclusão na Educação Básica. / Osmarina
Ferreira E Ferreira. — 2023.
IX, 104 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Elinete Oliveira Raposo Dissertação
(Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-
Graduação em Docência em Educação em Ciências e
Matemáticas, Belém, 2023.

1. Inclusão. 2. Altas habilidades/superdotação. 3.
Formação continuada. 4. Ensino de ciências. 5. Educação
especial. I. Título.

CDD 370

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os educadores que, assim como eu, consideram a educação como a mais bela e complexa arte de semear sabedoria e formar mentes brilhantes.

Também o dedico a todos os pais e familiares de pessoas já identificadas ou que apresentam comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação, que vivem na busca da identificação, reconhecimento e inclusão nos espaços educacionais. Que sejam resilientes, não desistam de seus(suas) filhos(as) e, com muito amor, orientem-nos, estimulem-nos para o desenvolvimento de seus potenciais.

AGRADECIMENTOS

Toda honra e glória a Deus, autor de meu destino, guia e proteção. À minha família, e em especial a meus pais: Orivaldo Ferreira (*in memoriam*) e Deusa Ferreira, meus alicerces, que não mediram esforços para educar-me e sempre estiveram ao meu lado mesmo nos momentos difíceis.

Às minhas filhas: Alanna de Cássia e Layla Marilana, razões do meu viver, inspirações para seguir em frente rumo aos meus ideais.

A meu esposo Maurício Lugo Rayo, pela paciência, compreensão, incentivo e apoio incondicional.

Às minhas colegas de trabalho, pelo incentivo, apoio, compreensão e conhecimentos partilhados.

À minha mestra/orientadora Dr^a. Elinete Oliveira Raposo, por embarcar comigo nesta jornada e por sua valorosa contribuição, palavras de carinho e incentivo no desenvolvimento desta pesquisa.

A todos os que me acolheram, incentivaram e vibraram por cada conquista, a minha eterna gratidão.

Os 'estudantes' (grifo nosso) não precisam de gigantes, mas de seres humanos que falem sua linguagem e sejam capazes de penetrar seu coração.

Educar é ser um artesão da personalidade, um poeta da inteligência, um semeador de ideias (CURY, 2022, p.154).

RESUMO

Visando à contribuição nas discussões sobre Altas Habilidades/Superdotação-AH/SD, no âmbito da formação continuada de professores, a presente pesquisa tem como objetivo refletir sobre a inclusão de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na sala de aula comum, anos iniciais do ensino fundamental, nas escolas da rede Municipal de Educação – SEMEC em Abaetetuba-PA. A pesquisa tem abordagem quali-quantitativa na modalidade de Estudo de Caso, e contou com aporte teórico sobre os temas de Altas Habilidades/Superdotação, Ensino de Ciências e Formação de Professores, além dos documentos oficiais de Orientação à Política de Educação Inclusiva Nacional e ao Ensino de Ciências no Brasil. A pesquisa buscou dialogar sobre as Altas Habilidades/Superdotação, sua trajetória, conceituação e identificação, bem como as características cognitivas e socioafetivas desses determinados estudantes, traçando uma reflexão sobre a formação docente e sua importância no processo de construção de um sistema educacional inclusivo. Do mesmo modo, buscou articular o ensino de ciências e as possibilidades metodológicas de atendimento às necessidades educacionais dos(as) estudantes com AH/SD. Para a elaboração dos dados da pesquisa, foi promovido um seminário com fins de se discutir a temática em questão, ocasião em que foram aplicados questionários aos professores que atuam nos primeiros anos da educação básica, além de serem registradas suas opiniões. Houve o propósito de se subsidiar as reflexões e ampliar o conhecimento sobre o tema, bem como impulsionar melhorias nas práticas educacionais e para a inclusão efetiva destes estudantes em ambiente escolar. Foi elaborado um *e-book* intitulado “Altas Habilidades/Superdotação: uma abordagem pedagógica no Ensino de Ciências”, tendo como público-alvo docentes, coordenadores e gestores da educação básica. No decorrer deste estudo, verificou-se que, no âmbito da formação docente no Brasil, este tema ainda é um desafio a ser superado, por não ter sido prioridade nas políticas de formação continuada de professores, ocasionando ainda muitas lacunas no que diz respeito à inclusão efetiva destes sujeitos nos espaços educacionais. Espera-se que o produto educacional possa ampliar as discussões sobre o tema, que impulse novos estudos e que sirva de orientação no ensino e na pesquisa, de modo a contribuir com o reconhecimento das características e singularidades das pessoas com AH/SD.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Altas habilidades/superdotação. Formação continuada. Ensino de ciências. Educação especial.

ABSTRACT

Aiming to contribute to discussions about High Abilities/Giftedness-AH/SD, within the scope of continuing teacher training, this research aims to reflect on the inclusion of students with High Abilities/Giftedness in the common classroom, initial years of elementary school, in schools in the Municipal Education – SEMEC in Abaetetuba-PA. The research has a qualitative-quantitative approach in the Case Study modality, and included theoretical support on the themes of High Skills/Giftedness, Science Teaching and Teacher Training, in addition to official Guidance documents on the National Inclusive Education Policy and the Science Teaching in Brazil. The research sought to discuss High Abilities/Giftedness, its trajectory, conceptualization and identification, as well as the cognitive and socio-affective characteristics of these certain students, outlining a reflection on teacher training and its importance in the process of building an inclusive educational system. Likewise, it sought to articulate science teaching and the methodological possibilities for meeting the educational needs of students with AH/DS. To prepare the research data, a seminar was held to discuss the topic in question, during which questionnaires were administered to teachers working in the first years of basic education, in addition to recording their opinions. The purpose was to support reflections and expand knowledge about the theme, as well as drive improvements in educational practices and the effective inclusion of these students in the school environment. An e-book entitled “High Skills/Giftedness: a pedagogical approach in Science Teaching” was created, targeting teachers, coordinators and managers of basic education. During this study, it was found that, within the scope of teacher training in Brazil, this theme is still a challenge to be overcome, as it has not been a priority in continuing teacher training policies, still causing many gaps with regard to effective inclusion of these subjects in educational environments. It is expected that the educational product can expand discussions on the topic, encourage new studies and serve as guidance in teaching and research, in order to contribute to the recognition of the characteristics and singularities of people with HA/DS.

KEYWORDS: Inclusion. High abilities/giftedness. Continuing training. Science teaching. Special education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	NAVEGANDO NAS MEMÓRIAS DE MINHA FORMAÇÃO.....	14
	2.1 Onde tudo começou.....	14
	2.2 Minha Trajetória Acadêmica e Profissional	17
3	ASPECTOS CONCEITUAIS: TEORIAS QUE ORIENTAM A PRÁTICA.....	21
	3.1 Os Caminhos das Altas Habilidade/Superdotação.....	21
	3.2 Altas Habilidades/Superdotação: Concepções Teóricas.....	25
	3.2.1 Gardner e a Teoria das Inteligências Múltiplas.....	26
	3.2.2 As contribuições de Sternberg e a Teoria Triárquica de Inteligência.....	28
	3.2.3 A Teoria de Renzulli para as Altas Habilidades/Superdotação.....	29
4	ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ASPECTOS COGNITIVOS, CRIATIVOS E SOCIOAFETIVOS.....	36
	4.1 Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação	36
	4.1.1 Aspectos Cognitivos e Criativos.....	39
	4.1.2 A Afetividade na Superdotação.....	44
	4.2 As AH/SD e a Dupla Condição em Contexto Educacional	47
	4.3 As Contribuições da Família e da Escola no Desenvolvimento das AH/SD.....	52
5	FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA.....	62
	5.1 Formação Continuada: Revendo Caminhos	62
	5.2 Formação Continuada em Ciências: Caminhos para uma Educação Inclusiva.....	65
	5.3 O Enriquecimento Curricular e o Ensino de Ciências para Estudantes com Altas habilidades/Superdotação no Ensino Fundamental.....	69
6	CAMINHO METODOLÓGICO.....	73
	6.1 A pesquisa.....	73
	6.2 O Produto Educacional.....	76
	6.3 A Pesquisa de Campo: O Seminário.....	78
7	RESULTADOS E DISCUSSÕES	81
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
	REFERÊNCIAS.....	
	APÊNDICES	

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação - AH/SD¹, objeto desta pesquisa, tem como elemento propulsor a constatação das necessidades que se consolidaram em minhas vivências profissionais como docente da educação básica, que convive com estudantes da educação especial, público-alvo desta investigação, tanto no ensino regular quanto em Sala de Recursos Multifuncionais – SRM. Minhas experiências profissionais permitiram acompanhar os desafios, anseios, angústias, dúvidas e dificuldades de docentes e familiares de estudantes com AH/SD e entender e lidar com as diferenças intelectuais, bem como com as limitações deste público.

O foco no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com AH/SD e os desafios que se impõem à sala de aula comum deu-se em função da pouca visibilidade da temática no campo da formação docente. Tal situação pode refletir diretamente não apenas na identificação destes(as) estudantes com perfil de AH/SD, mas também no atendimento das necessidades específicas destes sujeitos e, conseqüentemente, na inclusão efetiva deste público, sobretudo quando se considera que, nos anos iniciais do ensino fundamental, o(a) docente que ministra ciências geralmente é o(a) mesmo(a) que ministra todas as disciplinas do currículo e, muitas vezes, sem formação na área.

Conforme Freitas e Pérez (2011), a educação brasileira, apesar dos avanços nas políticas de educação especial e inclusiva, vivencia a precarização de formações sobre este tema dentro das políticas nacionais. Esta lacuna na formação inicial e continuada do(a) docente pode ser responsável pelo desconhecimento sobre a AH/SD e pelos equívocos no processo de identificação e acompanhamento destes(as) estudantes no âmbito escolar, portanto eles reiteram que:

A invisibilidade dos alunos com AH/SD está estreitamente vinculada à desinformação sobre o tema e sobre a legislação que prevê seu atendimento, à falta de formação acadêmica e docente e à representação cultural das Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação - PAH/SD (FREITAS; PÉREZ, 2011, p. 111).

¹ Termo adotado no Brasil. Esta definição é dada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Altas Habilidades/Superdotação são termos sinônimos. A separação com uma barra (/) entre os dois termos indica que possuem o mesmo significado.

Estas reflexões retratam a realidade vivenciada pela maioria dos(as) estudantes com AH/SD na escola regular dentro de um movimento que, infelizmente, se mantém na contramão do que preveem os dispositivos legais, como as diretrizes e os documentos oficiais para o atendimento a AH/SD no país (Brasil, 1996, 2001, 2008, 2010, 2019).

De acordo com Virgolim (2016), pessoas com Altas Habilidades/ Superdotação destacam-se, com relação a seus pares, em pelo menos uma área do conhecimento, cujas características podem ser percebidas em diferentes domínios, como o raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, entre outros. E, por ser a ciência, dentre as relações espaciais, uma forma de interação e percepção do(a) estudante com o mundo, é, portanto, uma das áreas de manifestação do comportamento de superdotação. Isso demanda um ambiente escolar que acolha e valorize estas habilidades e potenciais com profissionais capacitados, atentos a essa diversidade. É nesta perspectiva que se percebe a formação do docente como um importante contribuinte no fortalecimento e reconhecimento das necessidades e potencialidades da pessoa com AH/SD na sala de aula comum.

Deste modo, a pesquisa tem como objetivo refletir sobre a inclusão de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no ensino de ciências em sala de aula comum, nas escolas da rede municipal de Educação – SEMEC de Abaetetuba/PA. Buscou-se identificar como estes(as) estudantes com AH/SD são acolhidos no espaço escolar, além de se discutir as dificuldades/possibilidades vivenciadas por docentes para atender as expectativas de aprendizagem desses(as) estudantes.

Assim, com a expectativa de dar visibilidade a este público na educação básica e ampliar o olhar sobre as AH/SD, conforme características e singularidades desses sujeitos, seus níveis de competência, limitações e potencialidades, foi elaborado um produto educacional em forma de *e-book*, que se intitula “ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS”, cujo objetivo é mediar o tema sobre a educação da pessoa com AH/SD, servindo como instrumento de orientação à identificação e acompanhamento das AH/SD em sua sala de aula comum, vislumbrando práticas efetivas à inclusão e participação no ensino de ciências.

A opção pela escolha deste tema deu-se pela crença de que a ausência formativa tem dificultado a plena inclusão desses(as) estudantes na escola regular.

As reflexões aqui efetivadas não têm a intenção de diferenciá-los(as) dos(as) demais estudantes, e sim de promover esclarecimentos sobre as características, limitações e potencialidades deste público, preparar docentes e profissionais afins para que se tornem multiplicadores deste conhecimento, contribuindo com a garantia dos direitos e respeito à diversidade dos sujeitos.

A pesquisa desenvolvida tem abordagem quantitativa e visa a contribuir com informações e compreender o fenômeno em estudo. Além disso, utilizou-se como estratégia de investigação o Estudo de Caso conforme proposição de Yin (2011), que permite diagnosticar um problema específico e conhecer a realidade, além de aprofundar, sistematizar e dar credibilidade aos dados empíricos que serão as bases para a construção de conhecimentos e inovações da realidade pesquisada.

Inicialmente, como parte da pesquisa exploratória de levantamento bibliográfico, busquei a fundamentação teórica em autores como Alencar e Fleith (2001, 2004, 2007), Pérez e Freitas (2011) e Renzulli (2004, 2014, 2018), além dos documentos oficiais de orientação da Política de Educação Inclusiva Nacional e Ensino de Ciências no Brasil (Brasil, 2001, 2008, 2010, 2018, 2015, 2019). Para a construção de dados da pesquisa, foi utilizado um questionário semiestruturado, aplicado aos participantes durante o seminário.

O texto dissertativo está estruturado em oito seções, incluindo esta **Introdução**. Na **Seção 2**, apresento a narrativa de minhas memórias discentes na educação ribeirinha que, ao longo da aprendizagem escolar, foram a fundação para minha formação inicial e continuada, além de narrar as experiências vivenciadas na docência que definitivamente contribuíram para a escolha da temática.

Na **Seção 3**, busco contextualizar as atenções à pessoa com AH/SD, com base nas legislações que orientaram este atendimento ao longo dos anos. Discurso sobre as teorias que erigiram a conceituação adotada no país, bem como os identificadores de AH/SD, enfatizando quem são esses(as) estudantes, suas características, potencialidades, limitações e particularidades de aprendizagem.

A **Seção 4** amplia as discussões sobre os aspectos cognitivos e socioafetivos da pessoa com Altas Habilidades/Superdotação, evidenciando importantes características e as implicações para a vida acadêmica e emocional desses(as) estudantes. Além disso, busco enfatizar comportamentos e atitudes da pessoa com AH/SD, sobretudo em situação de múltipla condição, o que exige da escola identificação e atenção especiais devido a suas necessidades específicas, bem

como aspectos inerentes à avaliação psicopedagógica educacional, ações de favorecimento à inclusão, contribuições da família, docentes e da própria escola no desenvolvimento do potencial de AH/SD.

A **Seção 5** trata da importância da Formação Continuada para o exercício da prática docente em um contexto de educação inclusiva, com ênfase nas competências, saberes e práticas necessárias ao Ensino de Ciências, vislumbrando um ensino-aprendizagem enriquecedor, significativo, inclusivo e de fortalecimento da cidadania. A **Seção 6** aborda os procedimentos metodológicos para a construção desta pesquisa, além de trazer informações sobre a construção do produto educacional.

Durante a **Seção 7**, são exibidos os resultados obtidos e discussões durante o seminário, momento de exposição do produto educacional. E, por fim, na **Seção 8** trago minhas considerações finais obtidas com a investigação.

2. NAVEGANDO NAS MEMÓRIAS DE MINHA FORMAÇÃO

O exercício de narrar minhas memórias levou-me a reviver experiências marcantes na minha vida pessoal, acadêmica e profissional. Elas constituíram as bases de sustentação da minha trajetória: “voltar ao passado é viver um encontro com aquela que fui, aquela que sou e aquela que serei” (SANTOS, 2003, p. 61). Representam e ressignificam o presente em uma relação dialógica. Importa destacar que este exercício de “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 1994, p. 55).

Neste momento, elucidarei os principais percursos ocorridos em minha história formativa, destacando acontecimentos determinantes para minha trajetória como cidadã, aluna, docente, pesquisadora, enfim, para a pessoa que sou. Revelo onde tudo começou, as aventuras da infância e as primeiras marolas que tentaram naufragar meu sonho de continuar os estudos. Por fim, discorro sobre meu percurso acadêmico e profissional, e sobre o quanto ele reflete meu envolvimento com o tema desta pesquisa.

2.1 Onde Tudo Começou....

O início de tudo me leva a recordar de minha infância no município de Abaetetuba² que, em sua extensão territorial, de acordo com os dados do IBGE/2018, é formado por 72 ilhas que constituem a região ribeirinha do município, 35 colônias, áreas de terra firme, estradas e 18 bairros que compõem a sua sede. Nasci em uma dessas extensões hidrográficas, em uma ilha denominada Rio Maúba, distante da sede do município cerca de duas horas de viagem por via hidroviária, na divisa territorial com o município de Igarapé-Miri, local onde se deu o início da construção de minha identidade.

A localidade de Rio Maúba é cercada pela diversidade da fauna e flora amazônica, banhada pela imensidão da então denominada Baía da Costa Marapatá. Distante da cidade, na época, sem energia elétrica, televisão e telefone, minha infância no interior foi marcada por mergulhos nas águas grandes das enchentes,

² Município brasileiro do estado do Pará, que, segundo o IBGE/2021, possui população estimada em 160.439 habitantes. Localizado na região Norte do Brasil, pertencente à mesorregião do Nordeste Paraense e à microrregião de Cametá. Possui divisas territoriais com os municípios de Barcarena, Igarapé-Miri e Moju. É distante 102 km da capital por via rodoviária.

corridas na ponte, banhos de chuva, brincadeiras de casinha no terreiro, sobe-e-desce nas árvores frutíferas e por brincadeiras de alimentar animais, como porcos, patos, galinha, entre outros.

Foi nessa pacata e longínqua comunidade ribeirinha que se deu o começo de minha escolarização e de meu contato com a docência. Durante a infância, acompanhava de perto as experiências da prática docente ao lado de minha mãe, que era a professora da localidade e que, além da docência em classes multisseriadas, possuía inúmeras ocupações num ambiente escolar típico do campo. Ela exercia a docência, fazia a limpeza do espaço escolar, a merenda dos estudantes, tinha atribuições da gestão, administração, era responsável pela parte administrativa e documental do grupo escolar, nesta época conhecido como “Grupo Escolar Nossa Senhora do Perpétuo Socorro”, nome atribuído em homenagem à santa padroeira da comunidade.

Naquele tempo, as aulas aconteciam nas casas dos moradores, cedidas para este fim. Desta forma, minha mãe transformava um dos cômodos de nossa casa em sala de aula, onde ministrava aulas em dois turnos, manhã e tarde. Ela desdobrava-se para dar aulas, servir o lanche e, ao final, limpar o espaço para acolher os alunos do próximo turno. Uma realidade constatada por Hage (2006) como um dos principais desafios à docência no campo, sobretudo quando se trata de turmas multisseriadas com estudantes de faixas etárias, anos e níveis de ensino diferentes.

A vida de estudante ribeirinha não foi fácil. Ainda me lembro daquele enorme quadro negro que tomava conta de toda a extensão da parede, o qual a professora (minha mãe) dividia em quatro espaços para escrever as atividades, copiando-as sempre na mesma sequência (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries). Era uma verdadeira corrida contra o tempo, onde tínhamos de escrever com agilidade e rapidez, pois, quando ela terminava de escrever para os demais níveis, precisava apagar a lousa na mesma sequência para dar continuidade na escrita do conteúdo. Geralmente, a maioria conseguia terminar a tarefa, entretanto havia os que não conseguiam fazê-la a tempo, fosse por suas limitações ou pelo curto espaço de tempo disponível, e, por isso, precisavam recorrer aos colegas para a conclusão da atividade. Para aqueles ainda em processo de alfabetização e que não podiam acompanhar as atividades da escrita, a professora redigia as atividades em seus cadernos para serem desenvolvidas, haja vista não haver materiais impressos e o pequeno grupo escolar não possuir máquina fotocopadora.

De fato, estudar nessas condições desfavoráveis não estimula os professores e os estudantes a permanecer [sic] na escola ou sentir orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida que tem sido ofertada no meio rural, e incentivando as populações do campo a buscar alternativas de estudar na cidade, como solução dos problemas enfrentados (HAGE, 2006, p. 2).

No entanto, apesar daquele contexto de dificuldades, os sonhos e planos futuros fortaleciam-se. Sentia-me privilegiada por ter a escola como meu lar, pois os livros que a escola recebia via Ministério da Educação e Cultura (MEC) ficavam na minha casa. Com eles, eu me deleitava e os devorava rapidamente. Lia desde os clássicos da literatura, histórias infantis, paradidáticos, contos, poemas, até livros didáticos de níveis escolares mais avançados. Fazia tudo de forma tão intensa que chegava a passar noites em claro, escondida de minha mãe no quarto, regozijando-me sob as luzes da lamparina, e não descansava enquanto não terminava a leitura das obras. Muitas vezes, levei bronca por não me contentar apenas em lê-las: chegava a fazer a resolução das atividades dos livros didáticos antes mesmo que fossem entregues aos alunos da turma.

Foi neste ambiente, permeado de limitações e possibilidades, que as experiências vivenciadas me permitiram projetar a educação como um instrumento de mudança pessoal e sucesso profissional, bem como gerar a expectativa de contribuir com as mudanças educacionais que eu tanto almejava em minha comunidade. Entretanto, a vida da mulher ribeirinha não é fácil; fui criada em uma cultura onde a mulher deve ser preparada para cuidar da casa e dos irmãos menores, e, posteriormente, dos filhos. Ir para a cidade em busca de formação não me era permitido e, por isso, meu sonho de dar continuidade aos estudos por anos foi adiado.

Com a justificativa de não ter maior idade, tive de ficar sob os olhares atentos de meus pais, ajudando a cuidar dos irmãos menores enquanto minha mãe trabalhava e estudava. Precisei parar os estudos aos 10 anos de idade, ao concluir a 4ª série do ensino fundamental, e, por longos oito anos, o sonho de estudar ficou adormecido. Somente após completar 18 anos, e por motivação própria, decidi que precisava retomar os estudos, porém ainda não me permitiam morar na cidade, e assim, por meio do sistema supletivo de módulos do Núcleo Avançado de Educação Supletiva – NAES, concluí as séries finais do ensino fundamental.

Os percalços de deslocamento ilhas-cidade foram inúmeros. Acordava às três horas da manhã para viajar até a cidade, prática que se repetia por três dias durante a semana, sacrifícios que hoje percebo insignificantes diante das metas estabelecidas. Infelizmente, esta realidade não pode ser experienciada por muitos dos meus conterrâneos: vencidos pelas dificuldades, abatidos pela ausência de políticas públicas educacionais, tiveram seus direitos de acesso e permanência a níveis mais elevados de escolarização violados, e, sem progredir nos estudos, ficaram às margens do sistema educacional.

Minha primeira experiência no vestibular foi no ano de 2003, com a aprovação no curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), no *campus* de Abaetetuba. Impregnada pelo sentimento de superação e conquista, movida pela esperança de dias melhores, tive meu primeiro contato com o público-alvo da educação especial, particularmente aqueles com AH/SD, durante os estágios do curso que, posteriormente, se ampliou ao longo da minha trajetória profissional.

2.2 Minha Trajetória Acadêmica e Profissional

A entrada na universidade trouxe grandes expectativas formativas. No decorrer das disciplinas, o interesse pela docência foi se ampliando, as vivências e experiências da infância guardadas na memória foram se materializando e, conforme Nóvoa (1995), tornaram-se os alicerces da minha identidade acadêmica e profissional.

Minha trajetória acadêmica sempre esteve vinculada a diversos contextos de formação e experiências profissionais significativas. Ainda no segundo semestre do curso de Pedagogia, fui convidada a participar da equipe de Coordenação da Educação de Jovens e Adultos no município de Abaetetuba, onde desenvolvia um trabalho de assessoramento a algumas escolas, função que assumi por 3 (três) anos, período ímpar em minha iniciação à vida profissional.

Neste primeiro contato com a realidade da escola pública urbana, desta vez com um público adulto, vivenciei as problemáticas que envolvem esta modalidade de ensino e as suas relações com a escola, um período de ricas experiências culturais e sociais vivenciadas. Neste tempo, grávida de minha primeira filha, precisava me desdobrar entre cuidados com saúde, família, trabalho e faculdade.

As atividades práticas da licenciatura em Pedagogia, durante um dos estágios, possibilitaram-me conhecer um grupo de estudantes com perfil de Altas Habilidades/Superdotação e habilidades em diferentes áreas. Eram estudantes atendidos em Sala de Recursos Multifuncionais (sem) que participavam de atividades diferenciadas em forma de oficinas em suas áreas de interesse (desenho, teatro e produção literária). O contato com estes discentes me deixou fascinada e despertou a curiosidade de conhecer mais este universo e o trabalho desenvolvido. Acompanhei o atendimento, conversei com os(as) estudantes, docentes e pais, que relatavam os problemas na efetivação dos atendimentos. O interesse pela temática foi tanto que me motivou a conhecer melhor o trabalho desenvolvido, ao ponto que se tornou tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Em 2008, após a conclusão do curso de Pedagogia, iniciei meu caminho na educação básica, desta vez como docente efetiva, dos municípios de Abaetetuba e Barcarena. Neste período, desenvolvi atividades docentes em diferentes níveis e modalidades, dentre eles a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos (EJA) até chegar à Educação Especial.

Minha experiência no Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) começou em 2009, trabalhando na Associação Milton Melo, em Abaetetuba, instituição que atende alunos com Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Dois anos depois, passei a integrar o Programa Professor Cuidador, implantado pela Coordenação de Educação Especial/SEMEC em 2009, com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), no mesmo município. Tal experiência me permitiu outras vivências, tanto como “Professora Cuidadora” de uma estudante com deficiências múltiplas (física e intelectual), como na função de intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) de alunos da rede, experiências que me instigaram a ampliar meu campo formativo, culminando com minha terceira³ pós-graduação *latu sensu*, desta vez em LIBRAS: Tradução/Intérprete, um interesse que nutro e pelo qual busco aperfeiçoar-me sempre. Ao final de 2018, por mudanças na gestão e nas legislações municipais, e com a criação de cargo específico de Profissional de Apoio Escolar (PAE), fui convidada a trabalhar na Sala de Recursos Multifuncionais da rede

³ Naquele momento, já possuía especialização em Educação Especial e Inclusiva e em Gestão e Supervisão Escolar.

municipal de ensino como docente do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde permaneço até os dias atuais.

Ao longo do percurso formativo, o interesse pelas Ciências me levou a uma segunda licenciatura no ano de 2012, desta vez em Física, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará (IFPA), através do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), programa criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2009. A princípio, cursar física representava a possibilidade de ampliar meu campo de atuação na educação básica que, até o momento, estava limitado apenas ao ensino fundamental, anos iniciais. No decorrer do curso, o interesse pelas ciências exatas e naturais ampliou-se e, sob os olhares da Pedagogia, ficou evidente a importância do Ensino de Ciências para a formação cidadã, a compreensão e interpretação da realidade e suas transformações. Percebi que as necessidades educacionais contemporâneas demandam novas práticas, formação docente, equilíbrio, planejamento, ou seja, metodologias de ensino que possibilitem um aprendizado significativo e a plena participação e acesso aos discentes.

A constatação desta necessidade materializou-se no dia a dia do AEE, com o acompanhamento da luta diária das famílias para garantir os direitos educacionais de seus(suas) filhos(as), sobretudo no que diz respeito à acessibilidade curricular, dificuldades no processo de escolarização e avaliação deste processo. Ficou evidente que os “problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar” (MANTOAN, 2003, p. 22). Processo este que, segundo Freire (1996), é uma tarefa que vai muito além do ato de ensinar os conteúdos em si, pois exige seriedade, competência, requer compromisso, formação, engajamento docente e, principalmente, humildade, humanidade, afetividade no acolhimento dos(as) estudantes e de suas necessidades educativas, limitações ou potenciais.

Como docente do AEE, no contato com o variado público-alvo da educação especial, pude experimentar os problemas reais da educação especial, mormente no acompanhamento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Percebi a necessidade de aprofundar os estudos nesta temática, que me fizeram entender comportamentos e características evidenciadas nestes sujeitos. Foi assim que me autodescobri como uma pessoa com perfil de AH/SD, cujos comportamentos e

características cognitivas e socioafetivas me causavam estranheza. Em outra perspectiva, pude compreender os desafios diários vivenciados por este público, sobretudo por mulheres que, frente às dificuldades, desistem de seus sonhos, têm seus potenciais abafados, podados, limitados, e são vencidas pelos obstáculos cotidianos nas relações de trabalho, família e escola.

Além disso, ficou claro que, por carência de políticas educacionais ou por negação delas, muitos estudantes com perfil de AH/SD passam despercebidos nas salas de aula das escolas da educação básica, uns por falta de conhecimento de parte dos professores acerca de suas características, outros por conta de ideias preconcebidas, mitos que se amparam no discurso de que, por apresentarem grandes potenciais em algumas áreas, são desprovidos de necessidades educacionais especiais. Conforme constataam as problematizações de Hakim (2016, p. 17),

A escola não se importa ou não dá credibilidade se a criança é superdotada ou não. Ainda mais se ela for do tipo acadêmico, pois significa menos uma preocupação para a professora em transmitir o conhecimento para o aluno. Menos um aluno com quem ela tem que se preocupar em ensinar em sala de aula. Ou então, [os docentes] pensam que, já que é superdotado, ele 'vai sozinho', não precisa de mais nada para aprender além do seu próprio dom.

Estas inquietações me motivam a levantar a bandeira da inclusão de estudantes com AH/SD, consciente de que o sucesso das aprendizagens está na forma como se acolhem estes potenciais. Não há dúvidas da necessidade de se buscar novas possibilidades de inserção e reconhecimento para que eles(as) possam desenvolver suas potencialidades.

3. ASPECTOS CONCEITUAIS: TEORIAS QUE ORIENTAM A PRÁTICA

A seção em questão discute o tema de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e as teorias que constituem a base teórica para identificação e atendimento às necessidades específicas deste público. Além disso, busco contextualizar a temática com o intuito de socializar os caminhos percorridos, as lacunas existentes no atendimento, identificação, reconhecimento e desenvolvimento das pessoas com AH/SD e talentos em nossos sistemas educacionais.

3.1 Os Caminhos das Altas Habilidades/Superdotação

Para iniciar os estudos sobre as AH/SD, é imperativo que se estabeleça um diálogo histórico sobre as atenções voltadas a esse público, no âmbito das políticas educacionais, na garantia de direitos ao longo dos anos.

No Brasil, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a), a trajetória do atendimento às pessoas com deficiências teve início ainda na época do Império, através da criação de instituições especializadas substitutivas ao ensino comum, conhecidas como o atual Instituto Benjamin Constant (IBC), em 1854, o Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), em 1857, o Instituto Pestalozzi, em 1226, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1945.

Porém, segundo Delou (2007), o atendimento a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação teve seu marco inicial em 1929, com a chegada de Helena Antipoff, psicóloga russa que, a convite do governo de Minas Gerais, esteve no Brasil ministrando aulas de Psicologia Experimental em Belo Horizonte. Antipoff despertou o interesse pelo tema, sendo a responsável pelo fomento e desenvolvimento de programas de pesquisa na área da Educação sobre a temática. No ano de 1945, deu-se início a uma forma de atendimento para estudantes com AH/SD organizado por ela na Sociedade Pestalozzi, fundada em 1932.

Conforme Virgolim (2007), o acesso de estudantes com AH/SD ao ensino regular foi instituído no Brasil em 1961, regulamentado pelas disposições gerais da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, que definia que estudantes com deficiências físicas e mentais, com atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e superdotados, deveriam ter

tratamento especial. Posteriormente, as influências dos ideais de Antipoff e a amplitude dos debates sobre o tema impulsionaram o MEC a editar uma portaria em 1967, criando uma comissão que estabeleceria critérios para a identificação e o atendimento dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

Anos depois, o primeiro documento oficial a mencionar o termo Altas Habilidades/Superdotação foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71, e, na sequência, no ano de 1973, o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com o objetivo de integrar estudantes com deficiência e superdotação à escola e impulsionar ações educacionais. Entretanto, conforme se constata na Política Nacional de Educação Especial e inclusiva (BRASIL, 2001), sob o respaldo de “políticas especiais”, estava garantido apenas o acesso a estudantes no ensino regular, e não havia um atendimento especializado de atenção às suas singularidades de aprendizagem.

Ainda nesta direção, Delou (2007) elucida que esta ausência de atenção e garantia dos direitos legais fortaleceram as discussões sobre o tema da superdotação na década de 1970 e impulsionaram a sociedade civil a organizar movimentos que culminaram com a criação da Associação Brasileira para Superdotados (ABSD). Tal instituição assumiu um papel importante e teve grande contribuição na promoção de eventos e participação dos debates e discussões sobre políticas educacionais para este público junto ao MEC.

Deste modo, para a autora, sob uma nova perspectiva, a Constituição Brasileira (1988), em seu artigo 3º, inciso IV, atribui à educação o dever de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Também prevê, no artigo 208, o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, porém apenas à pessoa com deficiência. Neste mesmo artigo, ela assegura acesso aos níveis mais elevados de ensino, pesquisa e criação artística, conforme a capacidade de cada sujeito. Isso, para a autora foi um grande avanço, pois, embora o documento não mencione explicitamente as AH/SD, permite uma interpretação que envolve a educação destes(as) estudantes e a atenção especial às suas necessidades educacionais.

O movimento em favor da inclusão de estudantes da educação especial nos espaços escolares foi fortalecido mundialmente, com base nas metas de educação para todos definidas em conferências e convenções internacionais, como as de

Jomtien (1990), Salamanca (1994), Guatemala (1999), entre outras que ampliaram a visão dos direitos humanos e de cidadania. Elas tinham como linha de ação a garantia de direitos e reconhecimento das diferenças, assegurando o acesso e a permanência de todos(as) na escola, independentemente das necessidades, condições ou especificidades. Essas mudanças começaram a aparecer no Brasil em legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e nas Políticas Nacionais da Educação Especial e Inclusiva (BRASIL, 2001, 2008).

Em uma nova perspectiva, as modificações conceituais definiram a Educação Especial como modalidade transversal aos níveis, etapas e outras modalidades de ensino, e que, articulada ao ensino comum, deve orientar o atendimento destes(as) estudantes. Estabelece como seu público-alvo pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, termo adotado oficialmente no país.

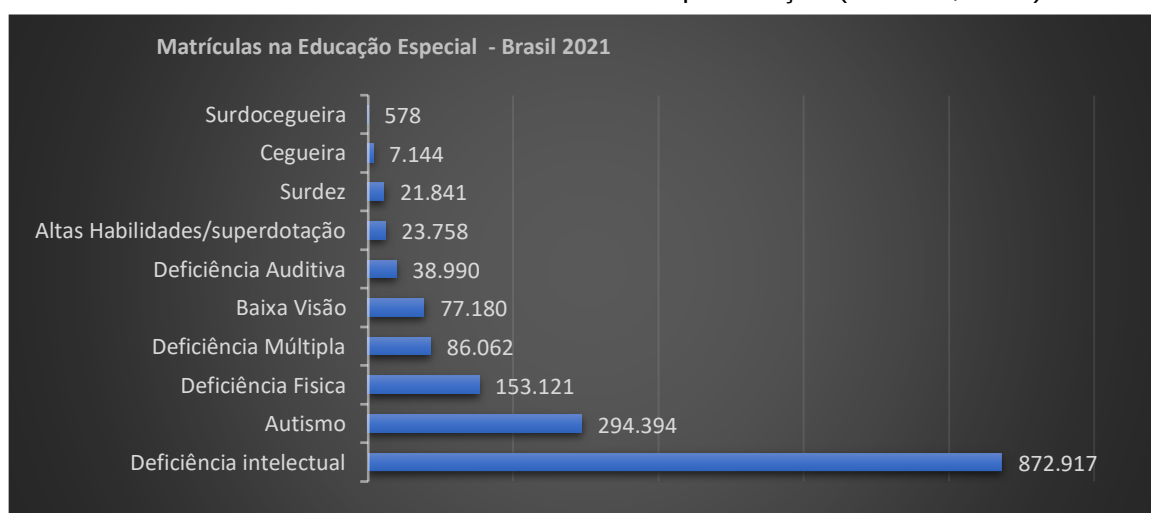
Amparado pela LDB (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação do ano de 2001, a partir da Lei nº 10.172/2001, estimulou a identificação e a organização de programas a estudantes com AH/SD por meio da CNE/CEB Nº 2, DE 11 de setembro de 2001, que instigou muitos estados e municípios a regulamentarem o atendimento educacional especializado a este público.

Entretanto, as políticas públicas educacionais voltadas a estes(as) estudantes, apesar das crescentes orientações, de acordo com Pérez e Freitas (2011), ainda eram mínimas. Com o objetivo de fortalecer diálogos, impulsionar e contribuir com a defesa dos direitos das pessoas com AH/SD, no ano de 2003 foi fundado o Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD). As discussões empreendidas pelo conselho deram visibilidade ao tema e levaram o MEC, em 2005, a consolidar uma Política Nacional, implantando 27 Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em estados brasileiros. O objetivo desta política foi o de orientar estados e municípios sobre a temática no que diz respeito à elaboração de ações efetivas e eficientes. A implantação dos núcleos, conforme documento orientador (BRASIL, 2006), buscava atender pessoas com AH/SD e oferecer um serviço de apoio pedagógico especializado a docentes e profissionais de educação para a identificação e atendimento desses(as) estudantes, além de orientar pais e a comunidade escolar, instituindo parcerias entre família e escola, um passo importante para a inclusão educacional.

Durante a implantação dos núcleos, as atenções voltaram-se ao tema e o MEC disponibilizou uma coletânea de livros especializados para orientar o trabalho a ser desenvolvido com estudantes, pais e professores. Os NAAH/S, segundo Pérez e Freitas (2014), em muitos estados, com apoio e parceria das Secretarias Estaduais de Educação, tiveram avanços e apresentaram resultados satisfatórios, desenvolvendo suas atividades com êxito, formando/informando, qualificando, identificando e atendendo estudantes com AH/SD. Em muitos casos, tornaram-se pioneiros no atendimento educacional a este público. Isso não ocorreu em todos os estados: alguns, por falta de apoio técnico e financeiro das Secretarias Estaduais de Educação, tiveram suas ações minimizadas e abafadas.

Nota-se que, no percurso das políticas de atenção e promoção, houve muitos avanços sobre a temática das AH/SD, entretanto ainda são ínfimos, o que demonstra uma necessidade de maior visibilidade para ela. Segundo Linhares (2019), esta carência de políticas públicas favorece um ciclo de invisibilidade das AH/SD na educação brasileira e aumentam a subnotificação pelo desconhecimento das características próprias da superdotação no espaço escolar, fatos esses evidenciados nas estatísticas, de acordo com o Censo Escolar (INEP, 2021).

Gráfico 1 - Matrícula na Educação Especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2021).



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022), conforme Censo Escolar (INEP, 2021).

Conforme os dados do Censo Escolar de 2021, havia um total de 1.575.985 matrículas de estudantes da Educação Especial, e destas, apenas 1,5% dos estudantes foram identificados com Altas Habilidades/Superdotação. A partir desta análise, é possível inferir que as estatísticas são maiores, principalmente quando se

comparam estas à estimativa da Organização Mundial de Saúde (OMS), apontada por Virgolim (2019), de que 3% a 5% da população tenha AH/SD do tipo acadêmico, dados que podem ser maiores quando se consideram as inteligências múltiplas e os talentos nas diferentes áreas, como esporte, artes, liderança, entre outras.

Nestas condições, entende-se que pode haver um número expressivo de estudantes não identificados(as) e que estão camuflados(as) entre o total de matriculados(as) na educação básica. O que reforça a necessidade de se refletir sobre a educação especial, tendo por foco a pessoa com AH/SD e os serviços e ações educativas direcionados a estes indivíduos em dias atuais.

Para Linhares (2019), as Altas Habilidade/Superdotação na escola ainda são compreendidas por muitos como um fenômeno incomum, fato que dificulta a identificação e camufla muitos estudantes no decorrer do processo de escolarização. Um fator que, para Virgolim (2019), é muito sério, pois implica a perda de talentos extraordinários que poderiam ser aproveitados e certamente contribuiriam com o crescimento e avanço do país.

Por se tratar de um tema ainda não aprofundado na Educação Especial, geralmente não associado a ela, e povoado de mitos e crenças populares, as AH/SD não são incluídas nos cursos de formação inicial nem continuada; não se considera a possibilidade de atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais (às quais são encaminhados apenas os alunos com deficiência) e os estudantes que apresentam esse comportamento não são identificados, acreditando-se que eles não existem (PÉREZ; FREITAS, 2014, p. 631).

Estas constatações apontam o nível de carência formativa em torno do tema de Altas Habilidades/Superdotação em áreas distintas, dentre elas a Educação. E reafirmam que, sem formação e informação, não é possível avançar na identificação e vislumbrar recursos, métodos e alternativas suplementares ou enriquecimento que favoreçam o desenvolvimento integral desses(as) estudantes.

3.2 Altas Habilidades/Superdotação: Concepções Teóricas

Ao longo dos anos, diferentes visões teóricas surgiram na tentativa de explicar a inteligência e a forma como os indivíduos constroem conhecimentos. Muitas dessas tiveram contribuições da filosofia, da psicologia, estudos da mente, comportamento humano e processos mentais. Nestes construtos, a inteligência, a

capacidade mental e as habilidades de raciocínio, planejamento e solução de problemas foram focos de atenção dos inúmeros testes que se propunham a medir conhecimentos.

De acordo com Virgolim (2018), teorias como as psicométricas, cognitivistas, entre outras, foram importantes por auxiliarem na ampliação de um conceito unitário de inteligência para um conceito que vai além do cognitivo, do raciocínio, da memória e da capacidade de resolver problemas. Passou-se a considerar os aspectos da criatividade, personalidade, motivação, persistência e otimismo, dentre as manifestações da inteligência emocional.

Algumas teorias contemporâneas contribuíram para um modelo cognitivo de inteligência, entre as quais destaco as contribuições de Gardner (1983), Ramos-Ford e Gardner (1997), Sternberg (1985, 1997, 2009), Renzulli e Reis (1997) e Renzulli (2018). Algumas destas, de acordo com Sabatela (2013), apesar de não serem direcionadas às AH/SD, foram definitivas para ampliar o campo de discussão, reflexão e compreensão da temática, além de “encorajar” o reconhecimento das habilidades nas diferentes áreas, tornando-se um modelo teórico conceitual na identificação e acompanhamento das Altas Habilidades/Superdotação no Brasil.

3.2.1 Gardner e a Teoria das Inteligências Múltiplas

O conceito de inteligência, proposto na década de 1980, expandiu-se com as contribuições de Howard Gardner, psicólogo e pesquisador da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos. Gardner, em parceria com muitos cientistas, corroborou a noção de inteligência e instigou discussões, enfatizando que grande parte das inteligências não podem ser medidas por métodos verbais padronizados, como os testes de Quociente de Inteligência (QI). Gardner, partindo de princípios biológicos, psíquicos e ambientais, postulou a inteligência como a “capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes comunitários” (GARDNER, 1983, 1995, 1999; RAMOS-FORD; GARDNER, 1997 *apud* VIRGOLIM, 2019, p. 75).

Sua teoria inicial era composta por sete inteligências que, após estudos posteriores, pôde ser descrita por um conjunto de oito inteligências distintas, relativamente autônomas, mas que podem ser aperfeiçoadas e combinadas em distintas possibilidades, e ativadas ou não no indivíduo a depender de diversos fatores, como estímulos, oportunidades, decisões pessoais e familiares, professores,

e outros. Em conformidade a esta teoria, literaturas como as de Virgolim (2014, 2019, 2021) e Sabatella (2013) apontam estas inteligências nas seguintes características:

Quadro 1 - As múltiplas inteligências.

A inteligência linguística: Destaca-se pela habilidade de usar a linguagem para expressar e avaliar significados complexos. Pessoas com esta habilidade são sensíveis à ordem e ao som das palavras, são hábeis em conversar, gostam de explicar, convencer e persuadir através das palavras. Gostam de ouvir, ler e contar histórias.

A inteligência lógico-matemática: Associada ao pensamento científico e ao raciocínio indutivo. Extrema capacidade de lidar com números e equações, e de avaliar relações abstratas, quantificar, considerar proposições e hipóteses, experimentar, questionar, resolver problemas lógicos e calcular. Esta habilidade é enfatizada pela ampla capacidade de raciocinar e racionalizar.

A inteligência musical: Envolve a capacidade criadora por meio de diferentes padrões de sons, habilidades em perceber tons e modelos rítmicos. Senso auditivo e de discriminação de sons bem desenvolvido, pensamentos por ritmos e melodias; estas pessoas adoram cantar, assobiar, cantarolar, batucar e escutar.

Inteligência visuo-espacial: Manifesta-se na capacidade de perceber informações visuoespaciais que trazem contribuições para a arte, as ciências e em áreas que requerem acuidade visual, percepção e memória global. A habilidade permite pensar e perceber as coisas em todas as suas dimensões ao transformar, recriar ou modificar imagens.

Inteligência cinestésico-corporal: As habilidades referem-se ao corpo ou à capacidade deste, ou de parte dele, em desempenhar uma tarefa; envolve o uso do corpo para resolver problemas, criar, expressar ideias e sentimentos. Inclui a coordenação entre sistemas neurais, musculares e perceptuais, permitindo manipular objetos por meio de habilidades físicas específicas. Associação de mente e corpo no desempenho das atividades.

Inteligência intrapessoal: Envolve a habilidade de autorreflexão, entendimento de si próprio e suas emoções, medos, limites, potenciais. Pessoas com esta inteligência possuem autoestima desenvolvida, intuição e respeito a realidades espirituais.

Inteligência interpessoal: Denota capacidade de entender o outro e habilidades de trabalhar em equipe. É uma inteligência que permite ao indivíduo reconhecer anseios, desejos, motivações e intenções, inclusive em terceiros. É uma característica muito comum na pessoa com AH/SD.

Inteligência naturalista: Está relacionada à capacidade de reconhecer, classificar os sistemas, recursos naturais e o universo. Este potencial também pode se apresentar na forma de interação, cuidado e proteção com seres vivos, como animais e plantas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022), segundo Virgolim, (2014, 2019, 2021) e Sabatella (2013).

Esta definição permite ampliar e dar destaque às múltiplas inteligências no âmbito das Altas Habilidades/Superdotação. Ou seja, confere a indivíduos graus distintos de talentos, motivações, conhecimentos e habilidades acima da média em diversas áreas, seja a nível intelectual, social, pessoal ou artístico, e que se relacionam ou podem ser independentes entre si.

3.2.2 As contribuições de Sternberg e a Teoria Triárquica de Inteligência

A teoria triárquica de inteligência foi desenvolvida na década de 1980 por Robert J. Sternberg. Em sua pesquisa, ele contribuiu significativamente com os estudos sobre AH/SD ao conferir a pluralidade da inteligência humana, descrevendo-a como processo ou atividades mentais que podem ser “aprendidas, estimuladas e ensinadas” (VIRGOLIM, 2019, p. 79). Em sua forma pluralista de perceber a inteligência, dispôs-se a estudar as estruturas do pensamento, passando a definir a inteligência por três tipos básicos.

A teoria triárquica compõe-se de um conjunto de três subteorias denominadas de: I- Subteoria Componencial ou Inteligência Analítica; II- Subteoria Experiencial ou Inteligência Criativa, e; III- Subteoria Contextual ou Inteligência Prática. Nelas, assim como Gardner, Sternberg salienta os aspectos múltiplos da inteligência humana, evidenciados em pessoas com AH/SD.

Quadro 2 - Aspectos da teoria triárquica de inteligência.

INTELIGÊNCIA ANALÍTICA	▪ Lógica ▪ Valorização do raciocínio ▪ Memória ▪ Pensamento convergente
INTELIGÊNCIA SINTÉTICA	▪ Criativa ▪ Inventiva ▪ Valorização do novo ▪ Inteligência não convencional ▪ Pensamento divergente
INTELIGÊNCIA PRÁTICA	▪ Competência social ▪ Ajustamento geral ▪ Sucesso nos diversos ambientes em que atua (trabalho, escola e vida social)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022), conforme Sabatella (2019, p. 80).

A primeira subteoria, a **inteligência analítica**, envolve a direção consciente dos processos mentais, e é percebida em indivíduos com alto raciocínio analítico, capazes de processar informações de forma eficaz e sem necessidade de muita repetição. Estes indivíduos demonstram raciocínio lógico matemático aguçado e têm facilidades em projetar situações, comparar e analisar pensamentos e ideias. Já a segunda subteoria, que trata da

inteligência sintética, enfatiza que esta é percebida em pessoas com alto poder criativo, com capacidade de se adaptar facilmente a ambientes de mudanças, pois “são indivíduos perspicazes, criativos e hábeis em lidar com situações relativamente novas” (VIRGOLIM, 2019, p. 80), e, principalmente, capazes de interagir em diferentes ambientes e lidar com situações adversas.

Por outro lado, a **inteligência prática**, apresenta-se em indivíduos extremamente criativos e imaginativos, capazes de manifestar a teoria em prática em diferentes formas de expressão da linguagem, tanto na linguagem escrita quanto na oralidade, demonstram claramente suas aptidões e competências e são originais na resolução de problemas.

Desta forma, segundo Virgolim (2019), Sternberg (1985,1997, 2007), com sua teoria, ampliou a noção de superdotação, influenciando métodos de identificação das AH/SD em uma perspectiva que demonstra a importância de se considerar o equilíbrio entre inteligência, criatividade e sabedoria de modo que, juntas, elas possam ser mais efetivas.

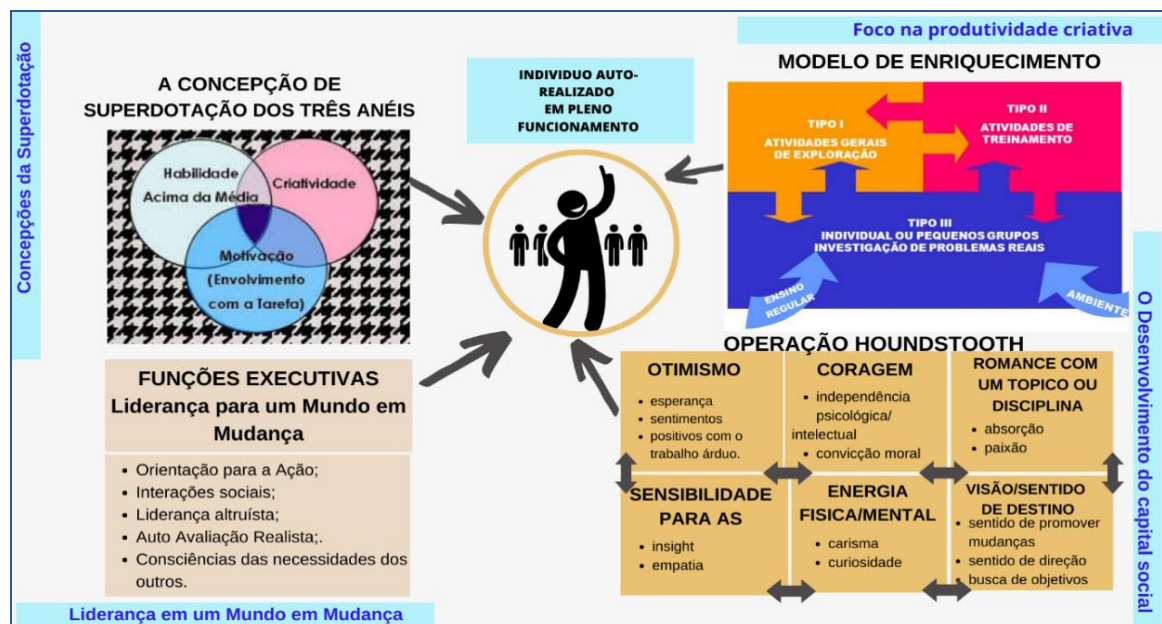
3.2.3 A Teoria de Renzulli para as Altas Habilidades/Superdotação

A teoria amplamente difundida e adotada pelo MEC sobre a superdotação no Brasil é a construída pelo psicólogo Joseph Renzulli. Renzulli destaca a importância do potencial criativo para as Altas Habilidades/Superdotação, dividindo as habilidades superiores em duas amplas e distintas categorias: A Superdotação Escolar e a Superdotação Criativo-Produtiva. Nesta direção, dedicou-se à identificação, ao fortalecimento e à promoção dos potenciais acadêmicos e criativos dos(as) estudantes, com foco na produtividade criativa.

Após longos anos dos estudos e de significativas contribuições de diferentes teóricos a sua pesquisa, Renzulli (2018), em sua teoria geral de quatro partes para o desenvolvimento do talento e do potencial humano, formada por quatro subteorias (I- **A Concepção dos Três Anéis**; II- **O Modelo Triádico do enriquecimento**; III- **A Operação *Houndstooth***, e as; IV- **Funções Executivas ou Funções de Liderança**), aponta a unificação destas como um guia das ações e práticas educativas que, em sintonia, podem orientar para o enriquecimento escolar através da identificação, apoio, incentivo e acompanhamento dos talentos, com vistas ao bem estar acadêmico, pessoal e social dos(as) estudantes.

A teoria parte do propósito de que é preciso investir na educação de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, proporcionando a estes indivíduos o máximo de oportunidades que os levem à autorrealização e, desta forma, a “aumentar o índice de pessoas na sociedade que poderão ajudar a solucionar os problemas da civilização contemporânea (RENZULLI, 2018, p. 21). É por esta sincronia de ideias que a teoria de Renzulli pode ser considerada a mais completa e de grande relevância aos estudos sobre AH/SD em ambiente escolar. Por esta razão, conforme Alencar e Fleith (2001), é a teoria que orienta a Política Nacional de Educação Inclusiva no processo de identificação, acompanhamento e desenvolvimento das atividades voltadas à pessoa com AH/SD no Brasil.

Figura 1 - Representação da Teoria Geral para o Desenvolvimento do Talento, de Renzulli.



Fonte: Adaptado pela pesquisadora (2022), segundo tradução de Virgolim (2018).

A **Subteoria I** diz respeito à concepção de superdotação dos Três Anéis, publicada por Renzulli em 1978 e reformulada em 1986. Renzulli idealizou graficamente este modelo com o objetivo principal de identificar a superdotação, apoiado em uma malha que representa os elementos sociais e descrevendo a forma como os três anéis se sobrepõem em um fundo xadrez, que representa as interações do indivíduo com o ambiente (família, escola e demais espaços sociais) e sua personalidade. O modelo mostra o comportamento superdotado com base nas características apontadas pelos “anéis” identificados: habilidade acima da média,

envolvimento com a tarefa e criatividade. Define que é na interação destes traços que se manifestam os comportamentos de superdotação, conforme a Figura 2.

Desta forma, a superdotação é por ele entendida como um conjunto de traços e habilidades que tendem a “permanecer relativamente constantes com o passar dos anos”, contudo aponta que a criatividade e o compromisso com a tarefa são “contextuais, situacionais e temporais” (RENZULLI, 2018, p. 26). Ou seja, podem apresentar-se em diferentes tipos e graus, demonstrados ou não por algumas pessoas conforme as circunstâncias, estímulos e contextos a que estiverem inseridos.

Nesta definição dos anéis, o primeiro traço aparente é **a habilidade acima da média**, descrita como um domínio superior do potencial em alguma área em específico, e apresenta-se de duas formas: Habilidade Geral e Específica. A Habilidade Geral está relacionada a processar informações, “compreensão e memória elevada, capacidade de pensamento abstrato, curiosidade intelectual, poder excepcional de observação” (VIRGOLIM, 2019, p. 106), que se expressam por excelentes potenciais cognitivos nas áreas variadas do conhecimento; é observável quando se compara os pares, e pode ser averiguada em testes, provas, e exames psicométricos. Ao passo que a Habilidade Específica consiste na capacidade de adquirir conhecimentos ou nas técnicas e estratégias de “combinações das habilidades gerais a uma ou mais áreas especializadas do conhecimento ou do desempenho humano, como dança, fotografia, liderança, matemática, composição musical” (VIRGOLIM, 2014, p. 37), sendo esta dificilmente mensurada por testes.

Um segundo traço do conjunto é o **compromisso com a tarefa**, também encontrado em pessoas criativo-produtivas, e diz respeito à motivação intrínseca. Conforme esta definição, pessoas com AH/SD investem suas energias na execução de uma atividade ou projeto. São características que ficam explícitas pelo fascínio, altos níveis de perseverança, resistência, muita dedicação e concentração nas atividades de seu interesse. O terceiro traço é **a criatividade**, que, no geral, “engloba a curiosidade, originalidade, inventividade e uma disposição em desafiar a convenção e a tradição” (RENZULLI, 2018, p. 27), ou seja, esses sujeitos são altamente flexíveis no pensamento, ousados, capazes de inovar e de resolver problemas.

Renzulli (2018) salienta que as características apontadas pelos anéis nas pessoas com AH/SD atuam de maneira articulada e que um traço incentiva o outro,

de modo que a intercessão entre eles pode indicar um perfil superdotado. Reitera, nesta dinâmica, que a superdotação não é um conceito estático, porém dinâmico e que nem sempre as características se manifestam na mesma intensidade nas pessoas, e dependem das situações de aprendizagem ou desempenho, além de diferentes fatores como personalidade, ambientais, socioeconômicos e contextos apropriados para que se tornem aparentes ou não.

A Tríade dos Anéis é hoje a base teórica do modelo de identificação denominado “Modelo das Portas Giratórias”, que se propõe a favorecer a identificação do perfil de AH/SD por meio de agrupamento de indivíduos com as mesmas aptidões e habilidades. O modelo propõe a formação de grupos denominados “*Pool* de Talentos” e recomenda que o processo de diagnóstico inicial deva partir da identificação das áreas de interesse do(a) estudante, o que facilita a seleção do grupo de alunos que deverão receber os atendimentos. Além disso, sugere alternativas para a identificação das AH/SD, que são definidas como:

- (1) Indicação por meio de testes:** a inclusão de alunos no *Pool* de Talentos deve ser garantida a qualquer aluno que obtiver um resultado acima da média em testes de inteligência [...].
- (2) Indicação de professores:** por sua proximidade com os alunos, os professores podem recomendar para o programa aqueles alunos que demonstram outras características que não aquelas tradicionalmente acessadas por testes de inteligência – por exemplo, criatividade, liderança, aptidão para esportes, para artes cênicas, visuais, dança e música [...].
- (3) Caminhos alternativos:** Para a composição do *Pool* de Talentos também se utilizam indicações feitas pelos pais, colegas ou, em casos dos mais velhos, pelo próprio aluno [...] (VIRGOLIM, 2014, p. 589-590).

Cabe destacar que a identificação, nesta perspectiva, tem como base a observação do desempenho e comportamento em relação à forma como o indivíduo aprende, desenvolve sua criatividade e produz. Isto requer instrumentos específicos e parâmetros de observação em sala de aula, conforme definidos por Delou (2001) e Pérez e Freitas (2016), em colaboração com uma equipe constituída por pedagogos, psicólogos, professores, familiares, colegas e do(a) próprio(a) aluno(a), a fim de verificar os aspectos cognitivos, criativos, psicológicos e emocionais.

Na sequência, a **Subteoria II** sugere que estes(as) estudantes, depois de identificados e organizados em grupos, passem a fazer parte do programa para o desenvolvimento das suas habilidades, o “Modelo de Enriquecimento Escolar” (*Schoolwide Enrichment Model – SEM*), que tem como objetivo o desenvolvimento tanto da superdotação acadêmica quanto do tipo produtivo-criativa, a partir de

abordagens indutivas de aprendizagem, métodos investigativos desenvolvidos no currículo regular, para que se ampliem as oportunidades de atendimento à pessoa com AH/SD e lhe proporcionem condições para um ensino-aprendizagem ativo e dinâmico.

Dentre os vários serviços oferecidos pelo SEM aos(as) discentes identificados(as), o programa propõe as seguintes estratégias: “compactação do currículo, agrupamento, a aceleração e o enriquecimento” (VIRGOLIM, 2019, p. 150). A compactação do currículo está relacionada aos aspectos relevantes à aprendizagem do(a) estudante e que permitirão prosseguir de forma rápida nos conteúdos que ele(a) já domina, eliminando a rotina, a repetição e a perda de interesse pelas aulas, fator muito comum na superdotação que gera insatisfação, tédio e indisciplina na sala de aula. Este recurso permite aproveitar melhor o desenvolvimento das potencialidades do(a) mesmo(a), uma vez que o contato com novos conhecimentos estimula o desafio, a curiosidade a criatividade. Contudo, esta perspectiva requer conhecimentos sobre suas áreas de interesse, bem como as áreas do currículo que ele(a) já domina, de modo a adaptar o currículo a seu ritmo de aprendizagem.

A estratégia de agrupamento proporciona a alunos com AH/SD a possibilidade de aprofundar os temas de interesse coletivos, além de favorecer a colaboração, entrosamento, reconhecimento das habilidades individuais e, principalmente, o fortalecimento dos laços afetivos. Esta estratégia contribui com a superação dos problemas de ordem afetiva, favorece a interação, sociabilização, o envolvimento em trabalhos coletivos e a troca de afetividade e reciprocidade. Ao passo que a aceleração implica o cumprimento do programa escolar em menos tempo, seja por admissão precoce na escola ou permitindo que este realize seus estudos em tempo inferior ao previsto, considerando suas capacidades acadêmicas, intelectuais, o desenvolvimento físico, emocional e o maturacional.

Esta subteoria intercede por um enriquecimento com estratégias que estimulem o desenvolvimento dos potenciais em latência. Assim, sugere atividades a serem desenvolvidas com todos(as) os(as) estudantes no contexto escolar, focando no estímulo ao desenvolvimento das habilidades para a produção de conhecimento, por meio de experiências de aprendizagem enriquecidas e padrões de aprendizagem mais elevados. O modelo compreende diferentes atividades, com o propósito de maximizar talentos, envolvendo os(as) alunos por níveis, diferenciados

de aprendizagem, conforme as particularidades individuais, limitações e/ou habilidades de cada um. Isto pode ser observado a seguir:

O Enriquecimento Tipo I inclui atividades gerais e exploratórias que expõem os estudantes a problemas, questões, ideias, noções, habilidades em suas *possibilidades* [...] pode ser o método para estimular externamente os estudantes rumo a um comprometimento e um propósito interno [...], destinam-se a capturar interesses e estimular estudantes.

O Enriquecimento Tipo II envolve treinamento, tanto individual quanto grupal, em uma variedade de habilidades cognitivas, meta-cognitivas, metodológicas e afetivas. Esse tipo de enriquecimento prepara os estudantes para produzirem produtos tangíveis e/ou geram soluções para os problemas do mundo real por meio da ênfase no desenvolvimento de habilidades e coleta de informações [...], são contingentes aos níveis de desenvolvimento do estudante e, como tal, devem variar em complexidade e sofisticação.

O Enriquecimento Tipo III são investigações individuais e em pequeno grupo sobre os problemas do mundo real. Os problemas do mundo real são aqui definidos como os problemas que evocam um marco de referência pessoal para os estudantes, problemas sem soluções ou com soluções únicas, e problemas criados para ter um impacto em um público-alvo específico [...] (RENZULLI, 2018, p. 32).

As atividades propostas destinam-se claramente ao estímulo de interesses e engajamento, transformam o papel dos(as) educandos no processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de movê-los(as) do papel de meros(as) receptores(as) de conhecimento para um de investigadores(as), criadores(as), inventores(as), ou seja, produtores(as) de conhecimento. Nesta configuração, o programa de enriquecimento escolar sinaliza que as experiências sejam desenvolvidas na sala de aula comum, dependendo da necessidade do(a) estudante e do contexto escolar, modificando também a prática do(a) docente como mediador(a) das aprendizagens dentro da escola.

Em completude, a **Subteoria III** está sob uma visão global de desenvolvimento denominada Operação Houndstooth – Educação para superdotados e Capital social. Nesta Renzulli (2018), dá ênfase ao processo educacional de pessoas com AH/SD com foco na produtividade criativa. A educação oferecida promove “os componentes de *Houndstooth*” cujos potenciais e habilidades sejam usados para um ganho social e bem-estar de todos. Com forte influência da psicologia positiva, ela discorre sobre o desenvolvimento das AH/SD, dos traços cognitivos e das habilidades humanas por meio das inteligências (social, emocional, intra e interpessoal).

Desta forma, o autor, reitera-se que o desenvolvimento do potencial humano está além da simples **identificação** do perfil de superdotado(a), e se pauta no favorecimento e estímulo da autoestima, a tal ponto que leve “ao comprometimento do indivíduo com a produção do capital social” e, assim, utilize os “próprios talentos para melhorar as condições humanas, independente de essa melhoria ser dirigida a uma pessoa ou a públicos ou condições mais amplas (RENZULLI, 2018, p. 34.)

Se quisermos líderes que promovam ideias e realizações que considerem os componentes que identificamos na operação Houndstooth, então a Superdotação do novo século terá que ser redefinida de forma a levar em consideração estes componentes co-cognitivos. E as estratégias que são usadas para desenvolver a Superdotação em jovens necessitarão dar tanta atenção às condições co-cognitivas de desenvolvimento, como hoje damos ao desenvolvimento cognitivo (RENZULLI, 2018, p. 35).

Nesta proposição, reforça-se a necessidade de se pensar em práticas educacionais que favoreçam as aprendizagens individuais e a capacidade de se responsabilizar com a sociedade em geral.

A **Subteoria IV** vislumbra o desenvolvimento integral dos talentos pelo desenvolvimento das Funções Executivas ou Liderança para um Mundo de Mudanças. Ela reafirma o papel da educação no desenvolvimento da capacidade de ação, das habilidades de engajamento social e na busca de soluções para os problemas, planejamento e tomadas de decisões éticas, usando a inteligência emocional e fatores cognitivos em situações de liderança. Considera-se, aqui, que é a “organização, a integração e administração de informações, emoções e outras funções cognitivas e afetivas que nos levam a ‘fazer a coisa certa’ em situações [em] que não existe uma resposta predeterminada ou previsível” (*Idem*, p. 36).

Esta subteoria, em sua totalidade, dá destaque ao papel social da escola na produção dos saberes, no incentivo e apoio aos estudantes com AH/SD para seu desempenho futuro.

Fica explícito que o ponto de partida evidenciado por Renzulli para a educação de pessoas com AH/SD é a identificação. E que, só a partir dela, é possível vislumbrar práticas pedagógicas sistematizadas, planejadas e a definição das estratégias que considerem a promoção não apenas dos aspectos cognitivos e da percepção crítica, mas dos aspectos da criatividade, engajamento, otimismo, coragem e comprometimento social, com as melhorias das condições humanas.

4. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ASPECTOS COGNITIVOS, CRIATIVOS E SOCIOAFETIVOS

Esta seção destaca os indicadores de AH/SD, características evidenciadas em diferentes aspectos da vida do indivíduo, dando ênfase aos cognitivos, criativos e socioafetivos da pessoa com Altas Habilidades/Superdotação. As características importantes e suas implicações para a vida acadêmica e emocional deste(a) estudante, considerando que cada indivíduo, independentemente de suas capacidades, possui personalidade e comportamentos próprios, podem emergir conforme a situação ou ambiente onde estejam inseridos. Além disso, busco realçar comportamentos e atitudes da pessoa com AH/SD, sobretudo em situações que manifesta Dupla Condição⁴, que exigem da escola identificação e atenção especial por suas necessidades peculiares.

Os aspectos aqui enfatizados têm como fundamento teórico as literaturas de Virgolim (2007, 2019, 2021), Sabatella (2005, 2013), Fleith (2006, 2007), Fleith e Alencar (2001), Delou (2020), Pérez e Freitas (2010, 2012) e Neumann (2019), que, pela contribuição de diferentes ciências (psicologia, neurociência e pedagogia), ajudarão a compreender as vulnerabilidades sociocognitivas e afetivas destes(as) e suas implicações para a vida acadêmica, pessoal e social. Além disso, elas auxiliarão pais e professores(as) a perceber as AH/SD em suas múltiplas dimensões, e a favorecer a busca de possibilidades pedagógicas mais adequadas a este público.

4.1 Os Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação

A identificação das Altas Habilidades/Superdotação é uma tarefa difícil por se tratar de um conceito dinâmico e complexo, influenciado por diferentes teorias, fatores e características. Por definição oficial, pessoas com comportamento de Altas Habilidades/Superdotação fazem parte de um grupo com habilidades diversas e perfis bastante diferenciados. Baseando-se em classificadores internacionais e nas

⁴ Adoto o termo Dupla Condição em vez de Dupla Excepcionalidade, por concordar com Neumann (2021), de que o termo “excepcionalidade” remete ao “excepcional”, palavra que, ao longo dos anos, esteve relacionada às deficiências, ao excêntrico, ao anormal. Considero que há casos de Dupla ou Múltiplas Condições, assim como há de agrupamentos de condições + deficiências. Cujas combinações interferem no desenvolvimento do indivíduo em diferentes áreas: pessoal, social, acadêmica e/ou ocupacional.

contribuições de Gardner e Renzulli, os documentos orientadores para o desenvolvimento de competências no atendimento às necessidades educacionais de estudantes com AH/SD, publicado pelo MEC (2006), reafirmam que as AH/SD apresentam-se nos seguintes tipos:

Tipo Intelectual – Apresenta flexibilidade e fluência de pensamento, capacidade de pensamento abstrato para fazer associações, produção ideativa, rapidez do pensamento, compreensão e memória elevada, capacidade de resolver e lidar com problemas.

Tipo Acadêmico – Evidencia aptidão acadêmica específica, atenção, concentração; rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; capacidade de produção acadêmica.

Tipo Criativo – Relaciona-se à seguintes características: originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora, sensibilidade para situações ambientais, podendo reagir e produzir diferentemente e até de modo extravagante; sentimento de desafio diante da desordem de fatos; facilidade de autoexpressão, fluência e flexibilidade.

Tipo Social – Revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas e grupos para estabelecer relações sociais, percepção acurada das situações de grupo, capacidade para resolver situações sociais complexas, alto poder de persuasão e de influência no grupo.

Tipo Talento Especial – Pode se destacar tanto na área das artes plásticas, musicais, como dramáticas, literárias ou cênicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho.

Tipo Psicomotor – Destaca-se por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho fora do comum em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora (BRASIL, 2006, p.12-13).

Conforme definição, a superdotação compreende aspectos que vão além das habilidades cognitivas, envolvem comportamentos criativos de liderança e aptidões motoras que podem resultar de fatores genéticos do indivíduo ou de oportunidades e estímulos a ele(a) oferecidos pelo ambiente onde vive. Para Renzulli (2018), pessoas com comportamento de AH/SD divergem de pessoas apenas inteligentes por sua forma de interagir e usar de maneira efetiva suas funções cerebrais nas percepções física, emocional, cognição e intuição. É nesta perspectiva que a presença da Tríade dos Três Anéis é um fator definitivo nesta confirmação.

Para Gama (2006), o potencial superdotado parte de três características consideradas essenciais: a **precocidade**, o **pensamento divergente** e a **dedicação à tarefa**. Sabatela (2013) e Neumann (2021) reiteram que a precocidade é um fator presente na pessoa com perfil de AH/SD e corresponde a um desenvolvimento mais avançado que o esperado para aquela idade. Entretanto, concordam que nem

sempre o desenvolvimento precoce indica superdotação: em algumas situações, são apenas reflexos dos estímulos recebidos, que precisam ser observados e identificados. Estes comportamentos tendem a cessar em um determinado momento com o passar dos anos na relação entre os pares de sua idade. Em um perfil de AH/SD, isso tende a permanecer.

Do mesmo modo, o pensamento divergente, dentro desta concepção, é representado pela capacidade de pensar situações inovadoras, buscar soluções criativas, críticas e incomuns para a resolução dos problemas, o pensar “fora da caixa”, muitas vezes contradizendo definições preestabelecidas. Além disso, indivíduos com tal comportamento dedicam-se com intensidade às tarefas de sua área de interesse, muitas vezes de modo incomum a pessoas de sua idade. A capacidade de manter o foco por muito tempo na mesma atividade (uma tarefa, uma aula ou desenvolvimento de projeto) é defendida também por Gama (2006) como um dos fatores determinantes para a identificação de um potencial superdotado.

Conforme Sabatella (2013), durante muito tempo, somente as habilidades acadêmicas eram validadas como quesito para um comportamento superdotado. Tais concepções ainda persistem no imaginário social, que deixa de valorizar e acolher habilidades motoras, artísticas e sociais, de modo que muitos destes talentos se perdem ao longo do processo educacional. Rondini e Reis (2021) esclarecem que isso ocorre em virtude da facilidade de se identificar e perceber a superdotação intelectual e acadêmica, possível de ser validada por testes e avaliações cognitivas. É o tipo facilmente perceptível em indivíduos que tiram boas notas, que se destacam nas atividades escolares, sentem prazer em ler, estudar e pesquisar. Este(a) estudante, segundo as autoras, tem perfil de “consumidor de conhecimento” (*Idem*, p. 130).

Por outro lado, os demais tipos de superdotação pontuados por Renzulli (2018), segundo Rondini e Reis (2021), são mais difíceis de identificar por testes; estes necessitam de observações contínuas das interações, comportamentos, sensibilidades, entre outros. Pessoas que apresentam perfil do tipo criativo-produtivo ou misto são sensíveis a detalhes, pensam analogicamente, enfim, fogem das convenções e são consideradas “produtores de conhecimento”. Para as autoras, estes sujeitos não se enquadram nas convenções formais estabelecidas pelos sistemas educacionais e não correspondem às expectativas de um ideal de aluno que se criou em torno da pessoa com AH/SD. Comumente associados a “gênios”,

“*experts*”, “*nerds*”, “prodígios”, entre outras denominações, passam despercebidos em suas habilidades, e são muitas vezes apontados como bagunceiros, inquietos e indisciplinados, são incompreendidos, podados, censurados, podendo vir a sofrer *bullying*.

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008, p. 15), conceitua pessoas com Altas Habilidades/ Superdotação pelas seguintes características:

[...] pessoas que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse

É importante frisar que tais particularidades são parâmetros para a identificação. No entanto, Sabatella (2013) pontua que alguns dos comportamentos apresentados variam de indivíduo para indivíduo em tipos e graus, pois resultam da interação entre as habilidades cognitivas, os estímulos, os traços de personalidade e o ambiente onde este indivíduo está inserido. Estes estudantes, para Alencar (2007), diferem-se dos demais não apenas por seu desempenho cognitivo, mas por seu crescimento afetivo, desenvolvimento moral, valores, atitudes e, principalmente, por suas áreas de interesse.

4.1.1 Aspectos Cognitivos e Criativos

O progresso da neurociência e o avanço nos estudos das funções cerebrais permitiram melhorar o processo de aprendizagem no reconhecimento da superdotação e seu desenvolvimento em diferentes aspectos da vida do sujeito, compreendendo as habilidades artísticas, o alto desempenho acadêmico, o comportamento criativo, imaginativo, liderança, comunicação, dentre outros aspectos sociais.

Baseando-se em classificadores internacionais, os documentos orientadores das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil (2002, 2006, 2008) conservam definições para o reconhecimento das AH/SD, interesses, estilos e características da identificação destes indivíduos nas diferentes áreas, conforme pontuam Ourofino e Guimarães (2007):

MOTIVAÇÃO

- Persistência quando se busca atingir um objetivo ou na realização de tarefas.
- Interesse constante por certos tópicos ou problemas.
- Comportamento que requer pouca orientação dos professores.
- Envolvimento intenso quando trabalha certos temas ou problemas.
- Obstinação em procurar informações sobre tópicos de seu interesse.
- Compromisso com projetos de longa duração.
- Preferência por situações nas quais possa ter responsabilidade pessoal sobre o produto de seus esforços.
- Pouca necessidade de motivação externa para finalizar um trabalho que inicialmente se mostrou estimulante (...)

HABILIDADE INTELECTUAL

- Facilidade para lembrar informações.
- Habilidade de lidar com abstrações.
- Vocabulário avançado para idade ou série.
- Facilidade em perceber relações de causa e efeito.
- Habilidade de fazer observações perspicazes e sutis.
- Grande bagagem sobre um tópico específico.
- Habilidade de entender princípios não diretamente observados.
- Grande bagagem de informações sobre uma variedade de tópicos.
- Habilidade para transferir aprendizagens de uma situação para a outra.
- Habilidade de fazer generalizações sobre eventos, pessoas e coisas (...)

CRIATIVIDADE

- Senso de humor.
- Habilidade de pensamento imaginativo.
- Atitude não conformista.
- Pensamento divergente.
- Espírito de aventura.
- Disposição para correr riscos.
- Habilidade de adaptar, melhorar ou modificar ideias.
- Habilidade para produzir respostas incomuns, únicas ou inteligentes.
- Disposição para fantasiar, brincar e manipular ideias.
- Habilidade de gerar um grande número de ideias ou soluções para problemas ou questões (...)

LIDERANÇA

- Tendência a ser respeitado pelos colegas.
- Autoconfiança quando interage com colegas da sua idade.
- Comportamento cooperativo ao trabalhar com os outros.
- Habilidade de articular ideias e de se comunicar bem com os outros.
- Habilidade de organizar e trazer estrutura a coisas, pessoas e situações.
- Tendência a dirigir as atividades quando está envolvido com outras pessoas.
- Responsabilidade (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007, p. 43-49).

Mediante esses comportamentos, Sabatella (2013) reafirma que os múltiplos traços que indicam superdotação nas diferentes áreas, embora separados por tipos de superdotação, são características comuns a muitos indivíduos com AH/SD. E que é possível perceber uma variedade de comportamentos, por vezes antagônicos tais como: há momentos amistosos outros tímidos ou retraídos; independentes, individualistas e autossuficientes; há também os que demonstram boa autoestima, felizes e seguros de si, outros com baixa autoestima e isolamento.

Corroborando esta ideia, Neumann (2019) aponta que parte dessas características é visível desde a infância. Muitas aparecem precocemente e podem se apresentar em áreas diversas: linguagem, cognição, psicomotricidade, atenção, percepção, concentração, memória, entre outras. Geralmente são percebidas na infância, quando a criança se destaca em relação aos demais de sua idade, sendo necessário que se considere a “intensidade” com que estas características se apresentam, uma vez que

crianças pequenas, em geral, a menos que tenham algum tipo de comprometimento em sua saúde, se mostram curiosas e imaginativas. A diferença entre uma criança superdotada e a não superdotada, neste caso, é a intensidade da curiosidade e da imaginação. Nas crianças superdotadas, a intensidade é muito maior, é algo que se destaca, é o que causa estranhamento nos adultos (NEUMANN, 2019, p. 4).

Ademais, também estes indivíduos se destacam pela curiosidade e sentem prazer em investigar, questionar. Possuem argumentos mais elaborados, bom vocabulário e capacidade de convencimento, e são propensos a não aceitar afirmações imprecisas ou respostas superficiais. Têm facilidade em debater ideias e são originalmente criativos. Geralmente, assumem o papel de líder em suas relações interpessoais. Além disso, são persistentes nas atividades de seu interesse; possuem imaginação e fantasia aguçada, além de um senso de humor incomum. Prendem-se a detalhes e são perfeccionistas; possuem memória global destacada e muitas informações sobre os assuntos de que gostam.

De outro lado, há os que possuem a capacidade criativa alterada, o que lhes permite maior facilidade em se adaptar a diferentes situações e contextos. Estes indivíduos, conforme Sabatella (2013), têm espírito investigativo aguçado, buscam solucionar problemas de forma prática e inovadora e sentem prazer em envolver-se em atividades desafiadoras. Entretanto, tendem “a apresentar dificuldades no relacionamento social, ocorre, principalmente, quando não há possibilidades de interagir com indivíduos de capacidade ou velocidade de raciocínio semelhante” (*Idem*, p. 84).

Dentre os diversos indicadores de AH/SD, a diversidade de características encontrada em indivíduos com esse perfil, deixa em evidência que, apesar de muitos demonstrarem excelência ou forte potencial em uma ou mais áreas, também podem vivenciar limitações em outras, pois a maturidade acima da média, para Ourofino e Guimarães (2007), em muitas situações, pode ocorrer assincronicamente, ou seja,

em descompasso com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e/ou psicomotor, sobretudo se os compararmos aos colegas e pessoas da mesma idade.

Nesta direção, Virgolim (2021) pontua algumas dessas características e como se apresentam no desenvolvimento do(a) estudante.

Tabela 1 - Características da AH/SD: implicações e possíveis consequências em sala de aula.

ASPECTOS FORTES	IMPLICAÇÕES	POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS
Habilidade cognitiva avançada	Acha que a forma de raciocínio e compreensão dos colegas são “bobas” e expressa sua opinião para eles.	Os colegas o(a) evitam; os adultos o(a) percebem como falador(a) demais. O(a) estudante(a) perde amigos.
Habilidades verbais avançadas para a idade	Conversa mais do que os colegas, que não entendem sobre o que ele(a) está falando. O(a) estudante(a) quer falar sempre, não dando a vez aos outros.	Os colegas o(a) percebem como pretensioso e superior aos outros, e o(a) excluem. O(a) estudante fica solitário(a).
Pensamento criativo	Resolve problemas de seu próprio jeito, e não da forma ensinada pelo(a) professor(a).	O(a) docente se sente ameaçado, percebe o(a) estudante como desrespeitoso(a) da figura de autoridade e decide reprimi-lo(a), o que gera um palco para a rebelião.
Rápido no pensamento	Torna-se facilmente entediado(a) com a rotina e pode não completar suas tarefas. Por outro lado, pode acabar rapidamente suas atividades e ficar vagando pela sala, procurando o que fazer.	O(a) professor(a) pode achar que a criança é desatenta, negativa ou com problemas comportamentais, e que exerce má influência nos colegas.
Grande capacidade para demonstrar emoções	Reage intensamente a questões morais e sociais. Tem senso de justiça, empatia.	É vulnerável a críticas feitas pelos outros e por ele(a) mesmo(a). Não aceita imposições. Pode vivenciar sentimento de rejeição e isolamento.
Alto nível de energia	Pode ser muito distraído(a), começando várias tarefas e não terminando nenhuma.	O(a) estudante pode se desgastar tentando realizar muitos projetos de uma vez só. Sua alta energia pode ser confundida com Transtorno de Desordem da Atenção e Hiperatividade – TDAH. Medicação pode ser sugerida para “acalmar”.

Tabela 1 - Características da AH/SD: implicações e possíveis consequências em sala de aula (conclusão)

ASPECTOS FORTES	IMPLICAÇÕES	POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS
Grande poder de concentração	Algumas vezes gasta tempo demasiado em um projeto; fica perdido(a) nos detalhes e perde os prazos de entrega.	Notas baixas, uma vez que as tarefas não são completadas, o que causa frustração para o indivíduo, seus pais e professores.
Pensamento ao nível do adulto	O pensamento ao nível do adulto não se faz acompanhar de habilidades ao nível do adulto, tais como a diplomacia. Pode falar coisas de forma rude ou desconcertante.	Tanto os colegas quanto os adultos podem achar o(a) estudante rude, ofensivo(a) e sem tato, passando a evitá-lo(a).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022), conforme Virgolim (2021).

Conforme esta definição, é possível perceber comportamentos e atitudes do perfil superdotado que nem sempre são visualizadas como positivas no espaço escolar, e podem provocar situações que comprometem o bom desenvolvimento acadêmico destes(as) estudantes.

É importante também salientar que as habilidades cognitivas e criativas fazem parte do processo evolutivo do ser humano, características que se apresentam desde a infância, ampliam-se e aperfeiçoam-se ao longo da vida. Estas habilidades destacam-se em estudantes com AH/SD, e potencializá-las exige mudanças e rompimento de estruturas dos modelos educacionais. No entanto, mudar estruturas já definidas não é fácil, sobretudo em um contexto social e educacional imerso numa cultura homogeneizante, que se pauta na repetição e padronização de comportamentos e atitudes. Nestes contextos, ser diferente pode ser muito difícil. Qualquer comportamento que fuja a valores padronizados tende a ser entendido como inadequado e inapropriado.

Para Delou (2021), o grande desafio educacional no acolhimento e potencialização dos comportamentos criativos de estudantes com AH/SD é garantir que estes evoluam, que se permitam pensar diferente, sejam respeitados, ouvidos e acolhidos em sua forma de expressar conhecimentos, anseios e desejos. Estes estudantes são naturalmente curiosos e a escola pode potencializar ou inibir este potencial. O respeito as características e acolhimento dos saberes individuais, pode favorecer o desenvolvimento cognitivo, criativos e socioafetivos desses estudantes.

4.1.2 A Afetividade nas Altas Habilidade/Superdotação

Conforme enfatizado anteriormente, dentre as características que imprimem um perfil superdotado é importante considerar as questões relacionadas aos aspectos emocionais, sociais e de personalidade manifestados por indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação, o que sem dúvidas, a psicologia e a neurociência têm ajudado a compreender. A neurociência vem mostrando que pessoas superdotadas pensam diferentemente da maioria por sua constituição cerebral, que influencia diretamente em seu funcionamento e, conseqüentemente, em sua forma de agir, pensar e de se comportar.

Sabatella (2013) defende que, dentre as características das AH/SD, a intensidade emocional e a alta sensibilidade são características muito presentes. A alta sensibilidade, segundo a autora, ocorre como consequência da assincronia entre idade cronológica e maturacional, o que dificulta o gerenciamento das informações e emoções, que, em muitos casos, está além daquilo que o indivíduo consegue absorver ou processar.

É nesse contexto que se reafirma ser comum pessoas com AH/SD desenvolverem problemas socioemocionais, em grande parte pela tentativa de responderem aos altos padrões de exigência que lhes são impostos por si mesmos(as), pela família ou mesmo por professores. Muitas delas, por não conseguirem responder a essas expectativas ou por não terem suas perspectivas educacionais contempladas, tendem a se sentir frustrados(as), desenvolver baixa autoestima, sentimentos de inferioridade, incapacidade, isolamento social, podendo inclusive desenvolver quadros depressivos ou mesmo psiquiátricos.

Nesta perspectiva, para Virgolim (2018, p. 44),

entender como o superdotado usa sua intensidade e sensibilidade emocional para direcionar e motivar suas investidas cognitivas sobre o mundo e ainda mais entender como o mundo externo percebe, compreende e interage com tais intensidades e sensibilidades tornam-se fundamentais para o correto entendimento do fenômeno da superdotação.

Em concordância, Neumann (2019) reforça a atenção à intensidade emocional que é uma característica marcante da superdotação, e que pode se manifestar desde a infância acompanhando o indivíduo por toda a sua vida. Que segundo a mesma, estes comportamentos podem ser explicados segundo a Teoria

da Desintegração Positiva, do psicólogo e psiquiatra polonês K. Dabrowski (1902-1980). Dabrowski, em estudos com diferentes grupos de indivíduos, verificou que muitos comportamentos apresentados por indivíduos com AH/SD derivam da supersensibilidade ou sobre-excitabilidade, que é um fenômeno orgânico e neurológico resultado de uma reação biológica intensa. E reafirma que estes comportamentos, resultam da extrema intensidade e sensibilidade a estímulos, tanto internos como externos, que de forma ampliada intensifica a atividade mental de alguns indivíduos superdotados, que, em virtude disso, passam a apresentar comportamentos sobre-excitados.

É importante destacar que embora esta teoria não seja específica sobre a superdotação, proporciona bases para a compreensão e caracterização do desenvolvimento emocional nestes indivíduos.

Conforme a autora, Dabrowski identificou que a sobre-excitabilidade pode manifestar-se em uma ou mais das seguintes áreas ou canais de percepção: **intelectual, imaginativa, sensorial, psicomotor e emocional**. Nas diferentes áreas, esses potenciais sobre-excitados são elevados ao extremo, ao passo que estes sujeitos têm dificuldades em diminuir sua atividade cerebral e, estando em ápice, não conseguem se desprender, desfocar, conter sua excitação, podendo desenvolver, inclusive comportamentos obsessivos, um passo para as doenças físicas e psicológicas. Vejamos na descrição de Virgolim (2021):

Quadro 3 - Áreas de expressões e formas da sobre-excitabilidade.

ÁREA PSICOMOTORA - Excesso de energia

- Grande agitação motora;
- Fala rápida, compulsiva, tagarelice;
- Entusiasmo acentuado, busca por atividade física intensa (p. ex., jogos e esportes rápidos);
- Competitividade acentuada;
- Inquietação; dificuldade em ficar parada(o) no lugar;
- Parece em constante tensão emocional;
- Ações impulsivas; hábitos nervosos, tique como roer unhas, balançar as pernas.

ÁREA SENSUAL - Capacidade sensorial aumentada

- Prazer estético;
- Prazer em ver, cheirar, provar, tocar, ouvir; e compulsividade por sexo, masturbação;
- Desejo de conforto, luxúria, beleza;
- Prazer em ser admirada(o) e ser notada(o); prazer em ser o centro das atenções;
- Deleite na visão de objetos bonitos, nos sons das palavras, música, forma, cor e equilíbrio;
- Expressão sensual de tensão emocional;
- Alimentação excessiva.

ÁREA INTELECTUAL - Atividade intensificada da mente

- Curiosidade, concentração, capacidade de grande esforço intelectual;
- Leitora(or) ávida(o); altamente crítica(o); senso agudo de observação;
- Capacidade de planejar em seus mínimos detalhes;
- Paixão por perguntas investigatórias e resolução de problemas; gosta de desafios e de problemas de difícil solução;
- Avidez pelo conhecimento e análise, preocupação com problemas lógicos e teóricos;
- Pensamento reflexivo; busca do entendimento e da verdade; pensamento moral; independência de pensamento.

ÁREA IMAGINATIVA - Imensa capacidade de brincar com a imaginação

- Riqueza de associação de imagens e impressões, perceptividade;
- Alta criatividade, invenção e fantasia; imaginação vívida; grande sensibilidade;
- Capacidade de viver em um mundo de fantasia;
- Uso frequente do pensamento mágico, de histórias de fadas, companheiros imaginários, dramatização;
- Mistura de realidade e ficção, sonhos elaborados, ilusão e fantasia;
- Baixa tolerância para o tédio; necessidade de novidade.

ÁREA EMOCIONAL - Sentimentos e emoções intensificados

- Sentimentos positivos e negativos, extremos de emoção, emoções e sentimentos complexos;
- Identificação com os sentimentos dos outros; consciência da grande variedade de emoções;
- Dores de estômago, palpitação do coração, rubor, mãos suadas;
- Fortes expressões afetivas;
- Entusiasmo, êxtase, euforia, orgulho; forte memória afetiva;
- Vergonha; sentimento de irrealidade; medos e ansiedades; sentimento de culpa; preocupação com a morte;
- Tendência depressiva e pensamentos suicidas;
- Fortes laços emocionais e afetivos com as pessoas, coisas vivas e lugares; ligações afetivas com animais; dificuldade de se ajustar a novos ambientes; compaixão;
- Solidão.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora (2022), conforme Virgolim 2018 *apud* Virgolim (2021).

Nesta definição, pessoas com sobre-excitabilidade em alguma área apresentam comportamentos que, podem ser percebidos como positivos e/ou negativos nos diferentes espaços sociais, e assim, trazer facilidades e/ou dificuldades para a vida acadêmica, pessoal e social. É importante destacar que estes comportamentos, podem inclusive, ser confundidos com transtornos psicológicos, do desenvolvimento ou com patologias psíquicas. Entretanto, para Neumann (2014), embora pareçam comuns, os perfis de manifestação de sobre-excitabilidade são distintos, ou seja, cada indivíduo manifesta e expressa em sua forma singular e com intensidade diferenciada.

Vale ressaltar que esta concepção teórica “não apenas coloca as emoções na centralidade do desenvolvimento da personalidade, mas vai além, especificando como as emoções realizam este processo” (MENDAGLIO, 2008 *apud* VIRGOLIM, 2018, p. 45), imprimindo atenção especial aos aspectos da intensidade emocional, que é de grande influência no desenvolvimento da personalidade, considerando que a “aprendizagem não é um fenômeno puramente cognitivo, e sim um processo que

se entrelaça com o funcionamento emocional do indivíduo em um contexto específico, com o poder de auxiliar ou inibir a aprendizagem” (VIRGOLIM, 2021 p. 7)

Nestas perspectivas, a ausência de atenção a esta área contribui com possíveis consequências negativas nas relações que estes indivíduos estabelecem com seus pares. Sabe-se que as fases de desenvolvimento de crianças e jovens são diferentes; no entanto, em pessoas com AH/SD; algumas destas fases ocorrem precocemente. Para Sabatella (2013), as vulnerabilidades aparecem pela dificuldade de lidar com a quantidade de informações e emoções, reflexo da extrema percepção, da supersensibilidade a questões de ordem moral e emocional e do alto envolvimento com a tarefa, que ocasionam uma sobrecarga de preocupação excessiva com a perfeição, estética, sentimentos de inferioridade, altas expectativas em relação a si mesmo(a) e aos outros, além de interesses espirituais e preocupações excessivas com a existência. Tais fatores podem levar à pessoa com AH/SD a desenvolver sérios problemas emocionais.

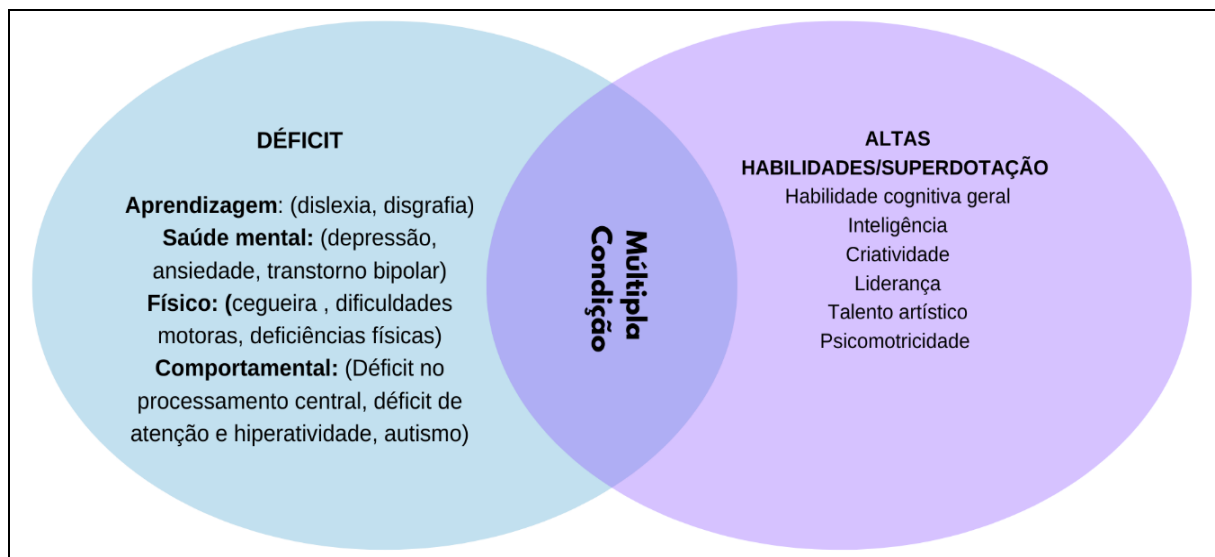
Estas constatações evidenciam que, ao contrário do que se pensa, mesmo com um perfil superdotado(a) em alguma área é possível experimentar limitações ou dificuldades em outras, ao longo da trajetória acadêmica e nas vidas pessoal e social. Em âmbito educacional, a escola, consciente dessas implicações, pode vislumbrar alternativas e estratégias para ajudar no crescimento e desenvolvimento em potencial, garantindo que as alegrias e os aspectos positivos da superexcitação possam ser celebrados e acolhidos, ao passo que os aspectos negativos sejam identificados e, em relação de cooperação e parceria (família/escola), possam ser superados.

4.2 As AH/SD e a Dupla Condição em Contexto Educacional

A compreensão e acolhida da Dupla Condição manifestada por alguns estudantes em meio educacional, passa inicialmente pelo entendimento das AH/SD, que é um tema que segundo Virgolim (2018) rodeado de mitos e equívocos que dificultam a compreensão, sobretudo quando se considera as múltiplas inteligências e os diferentes perfis da superdotação. Para Neumann (2022, s.p), por ser “a superdotação é uma condição de desenvolvimento humano”. As experiências vivenciadas por estes indivíduos se diferenciam dos demais pela sua intensidade, a forma como ela acontece.

Contudo, há um padrão socialmente construído e esperado de um estudante com AH/SD, para Alves e Nakano (2021) é difícil fugir de padrões estabelecidos, sobretudo quando se é o diferente do diferente. Nesta vasta heterogeneidade, há um grupo expressivo de estudantes que podem apresentar Dupla Condição ou “Dupla excepcionalidade”, conforme é expresso em muitas literaturas, estas condições duplas ocorrem quando há coexistências entre (AH/SD + Transtorno) e ou (AH/SD + deficiências). Com a probabilidade de “que pessoas que demonstram capacidades superiores em uma ou mais áreas podem apresentar ao mesmo tempo, deficiências ou condições significativamente incompatíveis.” (ALVES & NAKANO 2015, apud ALVES & NAKANO, 2021, p. 38). Estas comorbidade, segundo as autoras apresentam “diagnósticos que muitas vezes são considerados incompatíveis pelo senso comum, mas que tem sido cada vez mais reconhecidos nos contextos científicos, clínicos e educacionais (...). (ALVEZ & NAKANO, 2021, p.137) e podem apresentar-se conforme caracterização.

Figura 2 - Caracterização da Dupla Condição.



Fonte: Adaptado pela pesquisadora (2022), conforme Nakano (2021).

Nesta definição, a combinação destas condições tem como resultado o aparecimento de um quadro distinto, cujas características, cognitivas, emocionais e sociais ainda são pouco conhecidas e dificultam o acompanhamento educacional destes estudantes que podem apresentar:

(a) Heterogeneidade: diversidade de habilidades e graus de manifestação;

- (b) Multipotencialidade: confluência de habilidades e interesses característicos de alguns indivíduos superdotados;
- (c) Assincronia no desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e social;
- (d) Possibilidade de desenvolvimento de problemas emocionais, de aprendizagem, comportamental e social (Ourofino; Guimarães, 2007, p. 19).

Estas características ou comportamentos, apresenta-se à escola numa demanda diferenciada quando comparada a um transtorno, deficiência ou habilidade, manifestados de forma isolada. Em virtude da diversidade de combinações o estudante pode apresentar desenvolvimento em níveis opostos. Que consiste, em uma área de desenvolvimento bem elevado **acima da média** e outra com desenvolvimento prejudicado, abaixo daquilo que é esperado, **abaixo da média**. Nesses contextos, os processos avaliativos/diagnósticos visam à intervenção ou (re)habilitação dos(as) estudantes, de modo que suas condições ou especificidades sejam identificadas, o que só é possível mediante uma avaliação multidisciplinar através da cooperação e atenção de diversas políticas públicas de atenção à educação e saúde.

Entretanto, as associações da dupla condição põem em evidências características e comportamentos que dificultam a identificação e requerem acompanhamento de múltiplos profissionais ligados à saúde e educação. As barreiras da identificação são inúmeras e numa perspectiva cultural, Nakano (2021) destaca o (pré) conceito de muitos profissionais em reconhecer que uma pessoa com algum transtorno ou deficiência possa ter um potencial superdotado. Ideias que permeiam inclusive em meio científico e profissional, evidenciados por Oliveira et al. (2021), de que um dos entraves da identificação/diagnóstico é relativa à carência de profissionais, tanto na educação como na área da saúde, que possuam formação teórica ou clínica adequada para identificar ou reconhecer potenciais acima da média em indivíduos com algum tipo de déficit ou transtorno.

Para Hakim (2019), esta lacuna formativa pode ser um dos motivos que levam estudantes a passarem despercebidos ou negligenciados em suas potencialidades, particularidades, na maioria das vezes, vistos apenas por uma única condição ou somente por sua deficiência, limitações e dificuldades no meio educacional.

Dentre as possibilidades da Dupla Condição, os estudos apontam uma variedade de perfis, com potenciais e déficits que precisam ser observados e amparados pela escola. Nakano (2021), destaca que em situação de Dupla Condição, algumas características são percebidas nestes estudantes, reafirma que

geralmente, são perfis diferenciados que não se enquadram na definição tradicional das características comuns a estas condições ou deficiências. conforme se observa a seguir:

Tabela 2 - Características comumente apresentadas em casos de Duplas Condições.

CONDIÇÕES	CARACTERÍSTICAS
AH/SD + ASPERGER	• Fluência verbal; • Excelente memória de fatos e informações sobre temas de seu interesse; • Interesse por letras e números; • Hipersensibilidade a estímulos sensoriais; • Ausência de atrasos significativos na linguagem; • Precocidade na linguagem falada e escrita; linguagem sofisticada e formal;
AH/SD + ASPERGER	• Discurso de superioridade; • Baixa tolerância a mudança; • Momentos de desatenção; • Dificuldades com o pensamento abstrato; • Estereotipias; • Afeto inapropriado.
AH/SD + TDAH	• Fala rápida; comportamento impulsivo e exacerbado; Ansiedade; • Alta sensibilidade aos estímulos do ambiente; dificuldade de ajustar-se a ambientes; Tendência a misturar realidade e ficção; • Inquietação, dificuldade em permanecer muito tempo sentado; • Dificuldades para concluir tarefas; Desorganização; desempenho acadêmico inconstante; • Maior facilidade de aquisição de conhecimentos em áreas de interesse não acadêmicas; Altos níveis de criatividade. • Superexcitabilidade no campo intelectual, imaginativo, emocional; • Intensa atividade mental, diminuição da memória de trabalho;
AH/SD + TA	• Desorganização; dificuldades de memorização; • Dificuldades com atividades de leitura escrita e cálculos matemáticos, apesar da boa memória para retenção dos conteúdos trabalhados em sala de aula; Interesses por atividades não acadêmicas; • Disposição a depressão e ansiedade; Baixa autoestima; • Necessidade de maior tempo para realização das tarefas escolares; • Intensa frustração perante atividades acadêmicas consideradas difíceis; • Alta capacidade verbal e extrema dificuldade na linguagem escrita;
AH/SD + TEA	• Foco intenso em certos assuntos; Alta capacidade de memorização; Alta concentração nas atividades do seu interesse. • Pouca sociabilidade; comportamento não cooperativo; Dificuldade de relacionar com pares da mesma idade; • Dificuldades de comunicação e concentração; • Habilidades avançadas na leitura; Fascínio por letra e números; • Aprendizagem por repetição; • Pouca empatia;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022), conforme Nakano (2021).

E deste modo, a prevalência de quadros com perfis irregulares, torna difícil a identificação e estes individual não são perceptíveis aos olhos de profissionais da saúde e da educação, pois há um fluxo comportamental transitando entre uma

condição e outra, criando um perfil diferente do esperado. O que pode camuflar tanto o potencial de AH/SD, quanto as características da outra condição ou deficiência.

Os conflitos nas características apresentadas por estudantes que evidencia uma Dupla Condição é um grande desafio à inclusão educacional, segundo Forno e Negrini (2021), principalmente porque a identificação envolve múltiplos olhares e muitos profissionais destes podem não estarem familiarizados com as características emocionais e sociais o destes estudantes. E sem a compreensão necessária, estes indivíduos geralmente são diagnosticados erroneamente com patologias neurológicas, o que consequentemente pode inibir ou abafar o potencial, mascarando o comportamento de AH/SD em função da outra condição e suas dificuldades.

O sucesso da identificação das características potenciais e de um possível quadro de duplas Condições é essencial para o correto e adequado diagnóstico de intervenção e para a definição do apoio e suporte educacional, emocional e social, necessários ao(à) aluno(a) e seus familiares, uma vez que os pais sofrem junto aos filhos com as dificuldades provocadas por desordens comportamentais e emocionais e suas implicações no ambiente educacional.

Além disso, a ausência de critérios ou compreensão específica, segundo as autoras, para a avaliação/diagnóstico em função de características múltiplas e individualizadas requer um trabalho colaborativo, de maneira que, “numa perspectiva obrigatória todos os profissionais atuantes no contexto escolar estejam favoráveis e abertos à troca ou compartilhamento de informação e conhecimento para promover processo de avaliação pedagógica quanto à dupla condição” (Forno; Negrini, 2021, p.131).

Sabe-se que “a avaliação de uma necessidade educacional especial repercute possibilidades para promover melhor entendimento sobre quem é o aprendiz, rompendo com a falha, a idealização ou mesmo com os mitos” (Dias, 2004 *apud* Forno; Negrini, 2021, p. 133), e que a ausência de uma identificação efetiva eleva a assincronia “potencialidades X dificuldades” e, de acordo com os referenciais aqui destacados, favorece o desenvolvimento de problemas comportamentais como irritabilidade, tédio, falta de atenção, depressão, falta de esforço nas atividades escolares, frustração, ansiedade, atitudes negativas, impulsividade, distração, hostilidade e antissociabilidade.

Sendo assim, em se tratando da avaliação psicoeducacional das AH/SD, ela deve ocorrer de forma criteriosa, sistemática e individualizada, “conduzida por profissionais da área da Educação Especial e norteadas pela área de domínio do estudante, de modo a confirmar ou não os indicadores verificados em sala de aula” (Martins, 2021 p. 181). “Sempre que houver suspeita da presença de um quadro de ‘Múltiplas Condições’ (grifo nosso), a avaliação deve ser amplamente realizada a fim de determinar o nível de AH/S, bem como o tipo e o grau de comprometimento” (Nakano, 2021, p. 22-23).

Por outro lado, a avaliação das AH/SD em contexto educacional deve resultar de um trabalho colaborativo que envolva múltiplos sujeitos (docentes, coordenadores, colegas), familiares do(a) estudante e do(a) próprio(a) estudante, culminando em uma devolutiva das informações coletadas em forma de parecer conclusivo à família, à escola e aos docentes da sala comum.

Nesta perspectiva, a identificação das AHSD na escola tem objetivos puramente educacionais e não clínicos, uma vez que não se trata de uma patologia, mas de uma condição, “um estado de desenvolvimento global do indivíduo” (*Idem*, p. 66). Diferentemente da patologia, o objetivo da identificação não é fornecer um laudo à família, mas conhecer as características individuais, limitações e áreas de interesses do(a) educando(a).

O diagnóstico precoce das AH/SD ou da presença da Múltipla Condição permite nortear as ações pedagógicas, as intervenções e os suportes necessários ao atendimento, suplementar ou complementar, às necessidades educativas do(a) estudante.

4.3 As Contribuições da Família e da Escola no Desenvolvimento das AH/SD

De acordo com diferentes literaturas, família e escola possuem um papel primordial no desenvolvimento e acompanhamento dos potenciais das AH/SD. Merlo (2011), Freeman e Guenther (2000) indicam que a família, em sua função primária, é o primeiro espaço social onde a criança constrói suas referências e valores no decorrer de experiências sociais e afetivas. É no âmbito familiar que aparecem os primeiros sinais de desenvolvimento precoce e manifestação de comportamentos característicos de Altas Habilidades/Superdotação, conforme definem:

Nada é mais importante, ou tem maior influência na educação de qualquer criança, do que a família onde ela nasce e vive os primeiros anos de vida [...]. Mas o conjunto de adultos que vive e convive com a criança no dia a dia, respondendo [a] suas necessidades de manutenção e crescimento, sendo eles mesmos exemplos e modelos para imitação e inspiração, e promovendo a criança [a]os primeiros dados e informações necessárias para a compreensão do mundo (Freeman; Guenther, 2000, p. 153).

É mediante a relevante contribuição familiar na mediação das AH/SD que a formação/informação e os conhecimentos sobre as características e necessidades destes indivíduos assumem lugar de destaque. Pois, conforme Fleith (2007), esta mediação tem um grande potencial de impacto no desenvolvimento educacional, social e pessoal destes sujeitos.

Situações que evidenciam isso são constatadas por Virgolim (2019) nas histórias de vida e sucesso de pessoas talentosas e ilustres, hoje consideradas grandes gênios, como Albert Einstein, Isaac Newton, Auguste Rodin, John Kennedy, Thomas Edison, dentre outros, que tiveram a vida escolar marcada por dificuldades de aprendizagem, baixo rendimento, e alguns foram rotulados como lerdos e desinteressados, por apresentarem habilidades em alguma área e muitas dificuldades em outras. Estes sujeitos não foram identificados e reconhecidos em suas potencialidades, de modo que a ausência dessa percepção pôs em destaque apenas suas limitações, o que levou alguns deles a deixar de frequentar a escola formal. Felizmente, graças à persistência e ao incentivo familiar, hoje são histórias de sucesso e são reconhecidos por seus importantes legados à sociedade. Entretanto, nem sempre essas situações resultam bem-sucedidas.

Conforme Aspesi (2007) a pessoa com AH/SD, apoia-se na família para desenvolver sua identidade, sendo este o lugar mais favorável ao desenvolvimento das potencialidades. É onde devem ser proporcionados estímulos e apoio para os talentos, principalmente para o encorajamento e desenvolvimento da aprendizagem, criatividade e afetividade. É na instituição familiar que ocorrem as primeiras experiências socioafetivas, importantes para a construção de valores como sociabilidade, respeito, empatia, humildade e trabalho coletivo, atitudes indispensáveis à promoção das AH/SD.

Para Pérez e Freitas (2007), Freeman e Guenther (2000), Delou (2007) e Brancher e Freitas (2011), há necessidade de que a família tenha conhecimentos sobre a temática. Os autores ressaltam que muitas famílias só passam a ter conhecimento da AH/SD, ou percebem esse diferencial em seus(suas) filhos(as),

quando são confrontadas pela escola. Por outro lado, há situações em que, mesmo após a identificação e tendo conhecimento das peculiaridades das crianças, muitos resistem a aceitá-las, ou mostram dificuldades em lidar com o fato de ter uma criança com potencial de superdotação. Sobretudo, por se tratar de um indivíduo que vê o mundo diferente dos demais, com opiniões, argumentos e interesses próprios sobre determinados assuntos, são, muitas vezes, estranhados pelos olhos dos pais que, por terem valores e uma educação parental diferentes, resistem em aceitar estes comportamentos e julgam-nos inadequados, ou resistem em compreender os conflitos, limitações e interesses destes indivíduos.

De outra forma, há famílias que “têm a noção do brilhantismo de seus filhos, no entanto, desconhecem as suas características ou habilidades específicas” (Fleith, 2007, p. 41), não sabem como agir diante das situações, colocam expectativas demais em relação aos potenciais ou possuem dificuldade em orientá-los e acompanhá-los, conforme pontua Delou (2007):

Quanto menos esclarecida for a família, mais ela fantasiará os proveitos e vantagens que poderá tirar da situação de ter um filho com altas habilidades/superdotação. Quanto mais esclarecida, mais conflitos poderá viver por não encontrar na sociedade receptividade, aceitação e atendimento apropriado às necessidades educacionais especiais de sua criança (p. 53).

Nesta percepção, a ausência de conhecimento e informações sobre necessidades e potencialidades dos estudantes com AH/SD pode acarretar maiores obstáculos a esses indivíduos. É nesta perspectiva que a escola tem o papel importante de orientar e auxiliar os pais na compreensão e acompanhamento da superdotação, conforme defende a autora:

Quadro 5 - Orientação à compreensão e acompanhamento da superdotação.

- Converse com seu(sua) filho(a), debata, realize tempestade de ideias sobre diferentes temas, estas estratégias podem estimular o desenvolvimento de seus potenciais. Educar é tarefa que exige envolvimento e compromisso. Dedique-se a conhecer a respeito de como ele/ela pensa.
- Provoque-o(a) à reflexão. Ajude-o(a) a pensar com profundidade sobre suas ideias. Estimule-o(a) a rever seus pontos de vistas. Desperte seu desenvolvimento autônomo, não perca a oportunidade de aprender com ele(a).
- Fortaleça-o(a), ajude na construção dos interesses de seu(sua) filho(a), oportunize, apropriando-se de recursos na própria comunidade onde vivem.

- Ajude seu(sua) filho(a) a encontrar pares apropriados que estimulem o desenvolvimento de suas altas habilidades/superdotação. A socialização e convivência com aqueles que já desenvolveram seus talentos em níveis superiores é útil para o desabrochar das potencialidades.
- Nunca desista de seu(sua) filho(a). Aceite-o(a), apoie-o(a) em suas escolhas.
- Respeite o ritmo e a singularidade de seu(sua) filho(a), encoraje-o(a) a estabelecer objetivos acadêmicos ou pessoais a fim de vivenciar cada etapa da vida com metas e propósitos, identificando onde deve ou quer chegar.
- Elogie cada esforço no desenvolvimento de seu talento ou superação das dificuldades.
- Incentive e envolva seu(sua) filho(a) em atividades de seu interesse.
- Leve em consideração suas opiniões, ideias, dificuldades e sonhos futuros.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora (2021), conforme Delou (2007).

Mediante tais ponderações, é possível compreender o papel primordial da família no desenvolvimento do potencial superdotado, reafirmado por literaturas como Delou (2007) *apud* Freeman (2000) e Freitas e Rech (2021), que dão destaque à família na promoção de experiências diversificadas de fortalecimento e apoio às AH/SD desde a infância. Delou (2007) destaca algumas ações e atitudes familiares importantes:

- (a)** Interagindo com eles desde o nascimento;
- (b)** Provendo um ambiente de segurança para o crescimento da criança;
- (c)** Oferecendo oportunidades para a aprendizagem;
- (d)** Favorecendo a vivência de uma série de experiências que aumentem a motivação das crianças;
- (e)** Fornecendo materiais pedagógicos e instrução de alto nível e produção criativa, incluindo boas relações com a escola da criança;
- (f)** Oferecendo liberdade emocional e materiais para jogar e experimentar;
- (g)** Estimulando o pensamento criativo das crianças;
- (h)** Adquirindo habilidades pedagógicas para desenvolver os potenciais gerais e específicos das crianças, começando pelo próprio idioma da criança e pela cultura familiar, e;
- (i)** Procurando desenvolver sensibilidade para os talentos de crianças muito pequenas (Delou, 2007, p. 59).

Estas percepções confirmam a missão familiar como parceira na educação de estudantes com AH/SD. Contudo, importa considerar que, na atual conjuntura brasileira, em função dos contextos familiares diversos como condições estruturais, econômicas e culturais, muitos pais têm dificuldades em acompanhar ou orientar os(as) filhos(as) com potencial para AH/SD no processo educacional. Assim, mediante a ausência de conhecimentos e informação familiar, cumpre à escola dispor de condições adequadas à orientação e formação específicas aos pais para

que eles participem das atividades desenvolvidas e atendimentos direcionados às necessidades educacionais de seus(suas) filhos(as).

Conforme determina a Política Nacional para uma Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a escola possui a função de acolher todos os(as) estudantes em seus ritmos e condições de aprendizagem, maximizando e oportunizando suas condições de acesso e permanência e assegurando recursos de acessibilidade e pedagógicos, de acordo com as necessidades individuais, na forma complementar ou suplementar à sua formação no ensino comum.

Entretanto, conforme Paim (2016), apesar da garantia de atenção e inclusão previstas nas legislações vigentes, estas ainda não são efetivas no meio educacional, e muitas escolas caminham na contramão da legalidade, com dificuldades em garantir a inclusão e em atender às expectativas de aprendizagem dos(as) estudantes com foco no desenvolvimento integral. A problemática é apontada como reflexo de uma base formativa ineficiente nesta área, e, no que diz respeito às AH/SD, os empecilhos elencados pelo autor são inúmeros, desde a ausência de ações de fortalecimento de potenciais até o acolhimento dos ritmos, estilos e características específicas de aprendizagem que estejam em consonância com as teorias que embasam o processo de identificação, acompanhamento, avaliação e enriquecimento escolar destes indivíduos, dentro e fora da sala de aula comum.

Para Virgolim (2019), além de compreendê-los(as), a escola precisa acolhê-los(as). Educar estudantes com AH/SD, assim como os demais alunos, requer responsabilidade na promoção de recursos pedagógicos e metodologias diferenciadas. Conforme pontua Sabatella (2013), a escola deve proporcionar “acesso a um tratamento diferenciado, adaptado às condições pessoais do estudante e que garanta igualdade de oportunidade, implica oferecer possibilidades para que cada um possa desenvolver plenamente seus dons pessoais” (p. 175).

De acordo com Renzulli (2014), a perspectiva de intervenção às AH/SD em sala de aula comum aponta necessidades de modificações no programa escolar ou no currículo existente e enriquecimento dos conteúdos curriculares em contexto de aprendizagem e em sua forma suplementar, conforme postulam as legislações vigentes. Esses tipos de enriquecimentos fazem parte do Modelo de Enriquecimento para toda a Escola (*SEM*), que busca introduzir, no currículo do ensino comum, outro currículo que oportunize aos(às) educandos uma abordagem de

enriquecimento curricular e aprendizagens através de experiências investigativas e significativas a toda a turma.

O modelo proposto evidencia o desenvolvimento dos talentos na escola com atividades em diferentes níveis, organizados na forma de grupos, conforme as habilidades e interesses do(a) aluno(a), visando sempre a estimular, desafiar e atender às necessidades de aprendizagem daqueles(as) com AH/SD, além de oportunizar experiências de aprendizagem desafiadoras não apenas a quem possui AH/SD, mas para todos os(as) estudantes da classe.

Nesta proposição observa-se que as atividades para o desenvolvimento da proposta metodológica do *SEM* tem como objetivo “fazer essa aprendizagem mais interessante, excitante e prazerosa, promover o desenvolvimento de habilidades de pensamento mais elevadas e criar uma atmosfera escolar que valorize e pratique o que nós chamamos de aprendizagem investigativa [...] substituir a aprendizagem dependente e passiva por uma aprendizagem independente e engajada” (Renzulli, 2014, p. 541- 551).

As atividades configuram-se conforme demonstra a figura a seguir:

Figura 3 - O Modelo Triádico de Enriquecimento de Renzulli (1977).



Fonte: Renzulli (2014), traduzido por Pérez (2014).

Conforme esta proposição, as atividades de enriquecimento são denominadas de Tipo I, Tipo II e Tipo III, e têm início por meio do sistema de agrupamento de enriquecimento, onde os(as) estudantes do grupo compartilham interesses comuns.

São estas as do Tipo I, “Atividades Exploratórias Gerais”, oferecidas a toda a turma ou a grupos de alunos(as) que expressaram interesse em determinadas áreas ou temas. As atividades do Tipo II são elaboradas com fins de desenvolver o pensamento criativo e a habilidade de execução de tarefas, capacidades de analisar, sintetizar e avaliar diferentes situações e contextos, e também o desenvolvimento de habilidades criativas e críticas, habilidades de pesquisa, análises e interpretação de dados, bem como daquelas relacionadas aos contextos pessoal e social.

Por fim, as atividades do Tipo III, em um nível mais avançado de conhecimento, adentram as investigações de problemas reais e aprofundamento em um tema ou área de interesse através de metodologias apropriadas para resolver a solução de problemas. Trata-se de um nível em que o(a) estudante é PRODUTOR(A) de conhecimento, pois envolve produções autênticas, inovadoras, direcionadas a impactar e contribuir com temas multidisciplinares, cujas pesquisas são comunicadas à sociedade por exposições, participações em eventos de pesquisa, projetos, feiras de ciências, seminários, palestras, entre outros.

É a partir desta identificação e compreensão destes fatores que se torna possível estabelecer os objetivos e estratégias necessários para a promoção de enriquecimento, conforme define Delou (2001):

A identificação de alunos de altas habilidades/superdotados em sala de aula exige do professor capacidade e rotina de observação, além do conhecimento específico das características destes alunos. O desconhecimento das características dos alunos de altas habilidades/superdotados poderá levar o professor a julgamentos inadequados acerca dos comportamentos expressos pelos alunos. Todavia, o conhecimento dessas características não assegura o acerto no melhor atendimento pedagógico, mas salvaguarda o professor de trabalhar sem os conhecimentos necessários sobre o alunado que está atendendo (p. 5).

Sustenta-se, assim, que atender à diversidade de estudantes público-alvo da educação especial, neste caso de estudantes com AH/SD, exige do(a) docente conhecimento de suas necessidades, características, comportamento, dificuldades e limitações comuns a estes perfis nos diferentes níveis educacionais, sociais ou psicológicos.

O(a) docente é o(a) mediador(a) de todo o ensino-aprendizagem. De acordo com Pereira (2007), é ele(a) quem vai traçar e alçar estratégias que auxiliem no desenvolvimento da aprendizagem autônoma e estimular a criatividade dos discentes, proporcionando um ambiente favorável à construção do conhecimento. É

quem torna a sala de aula um espaço de múltiplas possibilidades de acolhimento a todos os ritmos e estilos de aprendizagem. É nesta perspectiva que a autora pontua a importância de:

- Construir, coletivamente, um clima de harmonia,
- Respeito às diferenças e aceitação do novo;
- Adotar posturas de valorização e aproveitamento dos erros e equívocos cometidos ao longo do processo de aprendizagem;
- Construir metodologias de ensino inovadoras, originais e instigantes;
- Ofertar situações de ensino e aprendizagem diferenciadas, divertidas e com grau gradativo de dificuldade;
- Atuar, de modo consistente, no reforço e estímulo à autoestima e autoconceito dos alunos;
- Valorizar expressões afetivas e incentivar o uso da imaginação e da fantasia;
- Prover diversas situações, experiências, exercícios, desafios e práticas escolares onde as crianças e adolescentes possam exercitar competências do pensamento criativo;
- Planejar cada dia de atividade escolar junto aos alunos, enfatizando a cooperação e o trabalho coletivo;
- Estimular a leitura, a reflexão, a elaboração de ideias, a produção de ideias e a solução de problemas;
- Adotar bibliografias sobre criatividade como referência para a construção das práticas pedagógicas (Pereira, 2007, p. 29).

Fica notório que a escola tem papel primordial no acolhimento e desenvolvimento dos potenciais, na busca de alternativas e estratégias voltadas às necessidades educacionais dos estudantes. Tarefa difícil, quando se trata de estudantes com múltiplas condições: nestes casos, o ambiente escolar deve ser um espaço favorável ao desenvolvimento das habilidades intelectuais, comunicacionais e socioemocional destes(as) estudantes, conforme Reis e Capellini (2021).

Tabela 3 - Estratégias de ensino a estudantes em situação de Múltiplas Condições.

CURRÍCULO	✓ Diferenciar o currículo conforme as habilidades do estudante e seu foco de interesse; ✓ Eliminar o trabalho repetitivo, o que exclui modificar requisitos comumente exigidos como a caligrafia; testes tradicionais avaliativos; ✓ Reduzir o número de trabalhos, sintetizar, resumir o número de problemas, questões ou tempo de duração dos testes; solicitar tarefas curtas com instruções detalhadas; ✓ Mesclar trabalhos individuais e em grupos; ✓ Usar materiais visuais; ✓ Promover situações de aprendizagem criativas e lúdicas, com a utilização de recursos tecnológicos e físicos como jogos, vídeos, artes, músicas, lego, entre outras; ✓ Planejar atividades que valorizem a diversidade e habilidades do(a) estudante; ✓ Ofertar atividades para a resolução de problemas e exercícios de liderança a partir de temas desafiadores; ✓ Permitir que escolham livros e materiais de sua área de interesse e que relatem suas leituras; ✓ Incentivar a compreensão e prazer pela leitura, e não a velocidade;
-----------	--

Tabela 3 - Estratégias de ensino a estudantes em situação de Múltiplas Condições.
(conclusão)

CURRÍCULO	✓ Permitir o uso dos recursos tecnológicos (computador, <i>tablet</i>, celular) para as tarefas de redação e tempo extra para completar as tarefas, se a escrita é lenta ou trabalhosa; ✓ Intercalar as atividades de escrita com atividades que permitam escrever sobre seus interesses; ✓ Apresentar níveis avançados de matérias, especialmente quando for altamente capaz na área; ✓ Atentar para o(a) estudante altamente habilidoso(a) na área acadêmica que geralmente indica pouca tolerância a revisão de conteúdos que já sabe; ✓ Fazer as adaptações no espaço físico da sala de aula: estudantes com múltiplas condições apresentam sensibilidade ampliada, exigem modificações quanto à iluminação, lugares de assento, sinais barulhentos etc. ✓ Posicionar-se fisicamente mais próximo a este(a) estudante para fornecer instruções; ✓ Orientar, verificar necessidades no desenvolvimento da proposta; ✓ Criar ambientes de acomodação e valorização dos talentos diversificados; ✓ Incentivar e explorar vários aspectos e áreas do conhecimento fora da sua zona de conforto.
COMUNICAÇÃO	✓ Criar um ambiente positivo onde o(a) estudante sinta-se aceito(a) e ouvido(a); ✓ Agrupar colegas com interesses semelhantes para que compartilhem experiências; ✓ Monitorar interações entre pares para garantir que não ocorra <i>bullying</i>; ✓ Enaltecer o(a) estudante por seus esforços e cooperação no grupo; ✓ Utilizar linguagem objetiva e direta para fornecer informações; ✓ Elogiar verbalmente a persistência nas tarefas; ✓ Certificar-se que o(a) estudante entendeu as informações a ele(a) repassadas.
HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS	✓ Incentivar e cultivar a consciência social dos(as) estudantes em todos os momentos, dentro e fora da sala de aula; ✓ Atuar na diminuição dos estressores sociais e no aumento das interações sociais positivas; ✓ Encorajar e reconhecer todas as tentativas de engajamento social; ✓ Oferecer instruções específicas sobre como se relacionar com outros(as) estudantes, caso necessário; ✓ Identificar oportunidades específicas em que o(a) estudante possa interagir com seus pares; ✓ Retirar o(a) estudante da fonte do estresse e permitir que ele(a) vá para um lugar onde se sinta à vontade; ✓ Identificar o objeto, pessoa ou situação confortante que o(a) ajude a se acalmar; ✓ Planejar com antecedência as atividades para evitar problemas comportamentais durante períodos de inatividade.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora (2023), segundo Reis & Capellini (2019, p. 63-65).

Conforme as autoras, a proposição de estratégias de ensino voltadas às perspectivas educacionais de estudantes com múltiplas condições deve investir na aprendizagem tendo por ponto de partida as suas habilidades, de modo que a partir delas, possam superar limitações.

Nesta perspectiva, quanto às proposições, não se pode deixar de destacar a importância do trabalho colaborativo entre docentes que acompanham o(a)

estudante no ensino comum, a família e o Serviço de Atendimento Educacional Especializado, unindo forças no acolhimento e promoção de alternativas educacionais que contemplem a(s) área(s) de interesse, habilidades, talentos, limitações, estilos de aprendizagem de cada sujeito envolvido, favorecendo o autoconceito positivo, a comunicação, a socialização e o convívio social.

5. FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

A seção visa discutir a formação continuada no exercício da prática docente e sua relevância na efetivação das mudanças necessárias ao fazer pedagógico mediante a complexidade e contextos diversos aos quais a escola se insere. Embora se reconheça que nas últimas décadas o tema desenvolveu-se significativamente, tanto na produção científica quanto nas iniciativas políticas, e apesar dos avanços no campo da formação inicial e continuada, muitos desafios ainda se impõem à formação continuada do docente, cujas competências e atribuições demandam saberes e práticas que lhe permitam conduzir o ato educativo rumo a um processo de ensino-aprendizagem significativo, inclusivo e de fortalecimento da cidadania.

5.1 Formação Continuada: Revendo Caminhos

O tema “formação docente” é muito discutido no Brasil por ser de extrema relevância quando se pensa nos saberes necessários para a formação integral dos(as) estudantes e o papel do(a) docente neste processo. É sabido que ensinar e aprender são ações imbricadas na profissão docente. Neste movimento, a formação continuada, segundo Imbernón (2010), é entendida como um processo permanente, sistemático, na construção e reconstrução dos saberes e competências necessárias à prática profissional. Assim, evidenciar o percurso formativo, a “herança formadora”, é primordial para que se compreendam os passos evolutivos deste processo frente ao contexto educacional atual.

Dentro do movimento evolutivo, a formação continuada, pontuada por Imbernón (2010), começou a ser vislumbrada nos anos 1970, ainda que de forma superficial, devido às condições políticas da época, percebida por muitos como uma alternativa de ampliar conhecimentos para a vida profissional em forma de resistência à realidade educacional imposta. Nessa visão, Gatti (2019) afirma que os anseios expressos naquele tempo ficaram mais latentes nos anos 1980 em resposta às exigências do contexto tecnológico, econômico, político, social e cultural, que obrigam as instituições escolares a introduzirem mudanças significativas em suas práticas e estratégias de ensino. O novo paradigma deixou em evidência a necessidade de qualificação docente para desenvolver-se as aprendizagens,

enfrentar os problemas educacionais e fazer a renovações teórica e metodológica necessárias.

Neste contexto, emergiu um modelo formativo de treinamento às habilidades e com o predomínio de teorias descontextualizadas e distantes dos problemas práticos da realidade profissional. Iniciou-se, assim, uma discussão sobre a formação continuada sob uma perspectiva de aprendizagem contínua e que levasse em consideração aspectos da vida individual e profissional do docente, onde “o professor é concebido como um produtor de saberes em constante processo de evolução e aperfeiçoamento de sua prática” (*Idem*, p. 184).

Em resposta a essas exigências e necessidades, a Constituição Federal de 1988 trouxe em seu bojo esta preocupação com o aperfeiçoamento da profissão docente, enfatizando que ela deve acontecer de modo permanente, e inclusive em serviço. Destaca-se, no seu artigo 13º, inciso V, que, além de ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, aos docentes devem ser reservados períodos para estudos, planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional.

Tais perspectivas e políticas públicas, no âmbito da formação continuada em serviço, ganharam ênfase nos anos 1990, tendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) como amparo legal para as tão sonhadas mudanças e melhorias na qualidade do ensino. Além disso, a referida lei, sob orientação mundial à filosofia do movimento da educação inclusiva, também destacou a necessidade de priorizar-se a inclusão de pessoas com Deficiências, Altas Habilidades/Superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento em classes comuns de ensino regular.

Surgiram, então, novos anseios e desafios ao aperfeiçoamento da prática educativa com vistas a atender às demandas da escola, sob a exigência de se ampliar e adequar os conhecimentos e ações. O que, para Imbernón (2010), apesar dos apontamentos negativos, sobretudo no que diz respeito aos modelos formativos propostos e às responsabilidades neste processo, potencializaram muitas reflexões sobre os aspectos e necessidades formativas que mais tarde viriam embasar e fomentar novas ações na formação continuada.

Em um novo contexto mundial, os anos 2000 trouxeram mudanças extremas nos diversos âmbitos: economia, tecnologia, cultura, entre outras. Apresentou-se uma nova realidade educacional de acolhimento das diversidades no processo de garantias de direitos educacionais. Os novos tempos apontam “a necessidade de

uma outra forma de ver a educação, a formação e o papel dos professores e alunos” (Imbernón, 2010, p. 23). As mudanças começaram a aparecer, em termos de políticas educacionais, em 2001, com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro daquele ano, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, destacando que a União, Estados, Distrito Federal e Municípios devem oferecer oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, a docentes em exercício do magistério.

Estas definições também são ratificadas em 2002 com a Resolução CNE/CP nº 1/2002 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que incluíram, dentro da formação de professores, conhecimentos a respeito “das especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” para o atendimento das especificidades do público-alvo da educação especial.

Mais recentemente a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, chamada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Brasil, 2015), em seu campo de abrangência da educação especial e inclusiva em termos de políticas de inclusão, não contempla as pessoas com AH/SD, por tratar-se de assegurar e promover o exercício dos direitos à pessoa com deficiência. E, conforme já mencionado aqui, as AH/SD não se tratam de deficiência, e sim de uma condição do indivíduo, logo, não está contemplada nesta política. No entanto, em termos de formação docente, a LBI, em seu artigo 28, inciso X, responsabiliza o poder público pela adoção de práticas pedagógicas inclusivas e a instituição de programas de formação inicial e continuada de professores para atuarem na sala de aula comum e no atendimento educacional especializado em toda a educação básica. Desta forma, mesmo que indiretamente, ela incumbe a formação continuada em AH/SD, uma vez que também estes(as) estudantes são público-alvo da educação especial.

Assim, observa-se nas políticas educacionais que, ao longo do seu processo evolutivo e diante das necessidades a nível global, ainda se vivenciam poucos avanços na legislação. Sobretudo quando o tema é formação continuada para a inclusão, a garantia destes direitos caminha a passos curtos. Para Imbernón (2010), ainda se atribui aos educadores a responsabilidade de avançar ou estagnar no processo de formação continuada. Muitas vezes, o não avanço é justificado pela falta de oportunidades, iniciativa ou desmotivação, carências que refletem diretamente na qualidade do ensino e da aprendizagem proporcionadas aos(às)

estudantes. Nesta direção, para Prada (2007), quando se trata de tirar do papel o que está previsto nas leis, as políticas educacionais brasileiras, nas diferentes esferas de governo, são ineficientes a ponto de não conseguirem sustentar, na prática, as necessidades formativas dos(as) docentes.

Por outro lado, entende-se que a formação continuada é imperativa ao exercício da profissão docente à medida que traz consigo a possibilidade de autodesenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas, indispensáveis para atender às demandas das novas gerações do atual cenário educacional, e para garantir a qualidade no processo de ensino-aprendizagem na educação básica. O que, para Freire (1997), só é possível mediante a clareza das práticas pedagógicas necessárias à reflexão, construção ou reconstrução das identidades profissionais e a proposição de práticas docentes dialógicas, trabalho colaborativo e participativo.

5.2 Formação Continuada em Ciências: Alternativas para uma Educação Inclusiva

Mediante o papel que a educação em ciências tem na sociedade, quanto à formação para a consciência cidadã e o bem-estar social, depara-se com a necessidade de discutir a importância da formação continuada em ciências sob uma perspectiva inclusiva, como é vista a educação para todos.

A Educação Científica tem a função de desenvolver a criticidade e o pensamento lógico, capacitando o sujeito a compreender como a ciência é organizada, sua natureza, seus alcances e suas limitações. Desta forma, auxilia os cidadãos nas tomadas de decisão em uma sociedade tecnológica com base em dados e informações, levando-os a compreenderem *[sic]* a importância da ciência no cotidiano, além de representar uma formação de recursos humanos para as atividades de pesquisa em todos os setores profissionais (Oliveira; Gonzaga, 2012, s.p.).

A partir desta perspectiva, diante das mudanças aceleradas no conhecimento científico e da introdução de novas tecnologias que modificam o pensamento e a cultura e mobilizam também as estruturas das instituições educativas, exigem-se da escola transformações na maneira de pensar, agir e sentir. Conforme a orientação da UNESCO (2015) para a educação do século XXI, o papel da educação amplia-se e a noção de cidadania vislumbra-se por múltiplas perspectivas: passa-se a exigir

dos estudantes competências e habilidades para lidar com o mundo dinâmico “interdependente e interconectado”.

O papel da educação tem ido além do desenvolvimento de conhecimento e habilidades cognitivas para a construção de valores, *soft skills* e atitudes entre alunos. Espera-se que a educação facilite a cooperação internacional e promova a transformação social de uma forma inovadora em direção a um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável (UNESCO, 2015, p. 11).

Deste modo, à educação é atribuída a missão de promover os conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos necessários para a vida em cidadania. O que, para Chassot (2002), exige da docência novos olhares e ressignificação da prática educativa.

Estas ponderações apontam o papel da docência e entreveem a formação continuada como forma de aprimorar e aperfeiçoar conhecimentos, conforme enfatiza Prada (2007):

Ser educador é educar-se permanentemente, pois o processo educativo não se fecha, é contínuo. Isto nos permite reconhecer que cada conhecimento construído pelos professores com seus alunos vai implicar novas relações com outros conhecimentos, novas procuras, perguntas, dúvidas e, conseqüentemente, novas construções, num processo permanente onde a formação de professores em serviço é entendida como uma ‘formação contínua’, no cotidiano e a partir do cotidiano profissional destes (p. 113).

Autores como Lorenzetti e Delizoicov (2001) e Chassot (2002) indicam o relevante papel da escola na construção do conhecimento científico e destacam as especificidades que emergem da prática educativa, quando se prima pela qualidade do ensino ofertado. Chassot (2002) enfatiza que o não cumprimento deste papel acarreta o que se denomina de “inversão de fluxo de conhecimento”, partindo-se da premissa de que estudantes também são produtores(as) de saberes e que muitos(as) chegam à escola com amplos conhecimentos, muitas vezes bem superiores aos proporcionados pela própria escola, o que geralmente acontece com o(a) aluno(a) que apresenta Altas Habilidades/Superdotação. Esta circunstância, em muitos casos, pode gerar conflitos na relação professor-aluno, sobretudo quando o docente, imerso numa filosofia escolar passiva, não acompanhou o ritmo de evolução política, científica e tecnológica do contexto em que se insere. Isto se vê pontuado a seguir:

Há situações nas quais temos docentes desplugados ou sem televisão, que ensinam a alunos que surfam na internet ou estão conectados a redes de TV a cabo, perdendo a escola (e o professor) o papel de centro de referência do saber. A proletarização dos profissionais da educação os faz excluídos dos meios que transformam o planeta, onde a quantidade e a velocidade de informações o fazem parecer cada vez menor (Chassot, 2002, p. 90).

Em concordância a isso, Cachapuz *et al.* (2005) destacam que estas limitações e visões empobrecidas das ciências e da tecnologia ocasionam visões distorcidas do conhecimento científico e contribuem para o fracasso de inúmeros(as) estudantes. Os apontamentos reafirmam que as ciências, enquanto construção humana, fruto das relações nos diferentes âmbitos da sociedade e sujeitas às modificações por ela instituídas, vivem em constantes transformações no mundo do conhecimento, o que exige conhecimentos teóricos e práticos frente ao seu ritmo evolutivo.

Mediante essas necessidades, confere-se que o ensino de ciências em sua multidimensão atende às necessidades de aprendizagem dos(as) estudantes nos distintos níveis de apreensão e apreciação das ciências em sua forma global, tecnologia e cultural. Cabe à escola a responsabilidade de promover a alfabetização científica para aquisição dos conhecimentos necessários à leitura do mundo e compreensão dos fenômenos da realidade frente às expectativas de aprendizagens de seus(suas) educandos(as), conforme a “necessidade de fazermos com que a ciência possa ser não apenas medianamente entendida por todos, mas, e principalmente, facilitadora do estar fazendo parte do mundo” (Chassot, 2002, p. 93).

É no cumprimento desta premissa que o Documento Orientador da Base Nacional Curricular para a Educação Básica, a BNCC (2018), vislumbra as ações no âmbito do ensino de ciências, considerando sua importância num mundo onde o conhecimento científico e tecnológico está cada dia mais valorizado e extremamente necessário no construto da cidadania. Contudo, a garantia desta meta indica a formação docente como um dos caminhos para subsidiar melhorias das práticas pedagógicas que melhor atendam às necessidades e realidades educacionais de todos os(as) estudantes.

Deste modo, as necessidades formativas em ciências que contemplem a educação inclusiva impõem a introdução e adoção de uma pedagogia “para a aprendizagem transformadora [que] implica algumas mudanças, tanto no contexto individual quanto no comunitário ou institucional” (UNESCO, 2015, p. 21), onde as

atribuições da docência são ainda maiores, pois requerem, além de conhecimentos teórico-práticos para a identificação das necessidades, também e principalmente de práticas de ensino diversificadas e de acolhimento aos saberes individuais.

A formação para inclusão abrange pelo menos duas dimensões: a *pedagógica*, [que] implica que professores sejam capazes de ensinar a grupos heterogêneos, exigindo a criação de ambientes de aprendizagem versáteis, a elaboração de planos de ação individuais, estratégias metodológicas variadas e adaptação curricular; e a de *responsabilidade profissional*, que abarca o trabalho colaborativo, a participação da comunidade escolar, a valorização dos espaços de reflexão entre profissionais da educação (Gatti, 2019, p. 192, grifo do autor).

Em concordância com isso, diferentes literaturas como Nóvoa (2022), Imbernón (2009, 2010) e Chassot (2002) apontam a formação continuada como base para o desenvolvimento profissional contínuo, cujos conhecimentos adquiridos refletem-se no fazer educacional docente. Do mesmo modo, Pérez e Freitas (2014) pontuam que, no âmbito das políticas e práticas formativas tanto na formação inicial como na continuada, temas sobre a educação especial e inclusiva ainda precisam ser evidenciados. E reconhece-se que, frente às demandas necessárias, “o cenário atual não permite otimismo, pois, apesar de existirem boas iniciativas, elas não atingem a todos” (Gatti, 2019, p. 178).

Quando se trata de educar sob a perspectiva inclusiva, é urgente pensar em procedimentos e práticas de valorização, no respeito às individualidades dentro do processo de ensino-aprendizagem, e, no que diz respeito ao ensino de ciências, que primem por um processo de ensino-aprendizagem organizado e orientado para a reconstrução dos conhecimentos científicos de forma construtiva, colaborativa e significativa a estes(as) estudantes.

A inclusão educacional de estudantes público-alvo da educação especial vai além da simples presença física na sala de aula: é preciso que seja garantida sua permanência em condições de equidade aos demais. Numa perspectiva que, segundo Virgolim (2019), requer, além dos conhecimentos teóricos e práticos do currículo, exige-se do(a) docente compromisso, postura ética e respeito às especificidades, características, limitações e potencialidades humanas. Na mesma concepção, Pereira (2014) pontua:

Um contexto educacional inclusivo para alunos com altas habilidades/superdotação fundamenta-se no conhecimento das características e necessidades pessoais e de aprendizagem; na superação

das dificuldades de ofertas educacionais; no reconhecimento da exclusão educacional e nas ações desenvolvidas para prover aos estudantes o ambiente convidativo às diferentes habilidades, a conviver com colegas de distintos ritmos de aprendizagem e a apresentar tolerância às diferenças individuais (p. 385).

Do mesmo modo, Mani (2021) reforça que práticas significativas para o desenvolvimento de competências ao(à) estudante com AH/SD devem promover meios aos conhecimentos e conteúdos necessários para eliminar barreiras de aprendizagem. E reafirma que o conhecimento do(a) estudante e seus estilos de aprendizagem são um requisito para a plena inclusão.

O professor precisará desconstruir as ideologias de que todo aluno aprende da mesma forma, e que, mesmo em turmas consideradas homogêneas, todos aprenderão com uma única metodologia de ensino. É fundamental ressignificar e inovar as formas de ensinar para que os educandos, independentemente se possuem ou não alguma necessidade educacional especial, pois *[sic]* poderão aprender a partir das suas competências e dificuldades (Regid; Mascaro; Dutra, 2017, p. 39).

A plena participação de estudantes com AH/SD em sala de aula comum e no ensino de ciências apontam para um trabalho pedagógico diferenciado, com atenção ao ritmo de aprendizagem, criatividade e flexibilidade dos sujeitos. Pessoas com AH/SD são produtoras de conhecimento e necessitam de metodologias diferenciadas de ensino, que proporcionem seu envolvimento em experiências enriquecedoras e exploratórias, favoreçam o desenvolvimento de aptidões individuais e cooperativas em sua área de interesse, fortaleçam suas habilidades e talentos e possibilitem-lhe visibilidade, equidade e promoção social.

5.3 Enriquecimento Curricular: Metodologias para o Ensino de Ciências a Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Fundamental

Frente às realidades educacionais contemporâneas, diante de estudantes com perfis criativos, inovadores e conhecimentos elevados a respeito de determinados temas, ensinar ciências imprime a necessidade de utilizar-se novas ferramentas metodológicas que atendam tais especificidades. Quando se trata da educação de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, atividades de suplementação e enriquecimento curricular são vistas por muitas literaturas, a exemplo de Pontes (2021), Renzulli (2014), Costa e Freitas (2013), como uma alternativa para a inclusão deste(a) estudante com indicadores de Altas

habilidades/Superdotação em sala de aula comum, e, num esforço de estimulação intencional e planejado, para ampliar conhecimentos, informações e ideias.

Conforme Negrini (2015), as estratégias de ensino que procuram atender as necessidades educacionais de estudantes com AH/SD requerem organização curricular, dada suas características singulares. A proposta do Modelo Triádico de Enriquecimento de Renzulli (2014) discute uma suplementação escolar que tem suas bases em uma metodologia de aprendizagem ativa, a qual confere ao indivíduo o papel de protagonista central da aprendizagem e que “faça parte de um ambiente estimulador e desafiante” (Negrini, 2011, p. 81).

Conforme orientação de Renzulli, o enriquecimento curricular para estudante com perfil superdotado no ensino comum tem por ponto de partida a seleção de conteúdos e temas a fim de suplementar conhecimentos e aprofundar os estudos segundo as áreas de interesses, sob a perspectiva de resolução de problemas reais. Isso, para Pelizzari *et al.* (2002), pode promover vantagens notáveis no enriquecimento da estrutura cognitiva do aluno e na memorização, que pode ser utilizada para produzir novos conhecimentos, “fatores que a delimitam como sendo a aprendizagem mais adequada para ser promovida entre os alunos” (*Idem*, p. 39). Considerando-se que a escola é importante na produção e socialização do conhecimento científico e tecnológico, “[...] é preciso, por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo, e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor” (Freire, 2003, p. 124).

Nessa concepção, as estratégias para o ensino e aprendizagem pautam-se na possibilidade de criação, produção ou construção do conhecimento. O enriquecimento curricular, para atender às expectativas de aprendizagem de estudantes com AH/SD no ensino de ciências, vislumbra uma proposta metodológica que permita o desenvolvimento e ampliação das competências e talentos individuais, promovendo criatividade, criticidade, reflexão, superação das dificuldades, cooperação e trabalho em equipe. Admite-se que, dentre as alternativas pedagógicas a este público, as metodologias ativas de aprendizagem defendidas por muitas literaturas e enfatizadas por Moran (2015), Moreira (2003), Nogueira *et al.* (2020), entre outros, podem ser um diferencial na autonomia do educando, nas atividades complementares e suplementares ao currículo, e que, por características próprias, favorecem a curiosidade e estimulam a tomada de decisões.

Os estudos sobre inserção de metodologias ativas na educação vêm de longos anos. Esta concepção metodológica, que surgiu durante o movimento da Escola Nova, sob a geração de pensadores como William James, John Dewey e outros, tem sido amplamente difundida no âmbito educacional, pois defende um ensino pautado em métodos construtivos e na aprendizagem pela experimentação e desenvolvimento do pensamento autônomo do(a) estudante. São concepções também defendidas por Freire (1996), quando este advoga por uma educação dialógica, participativa e conscientizadora, que busca problematizar a realidade para sua transformação.

Diferentes ciências como educação, psicologia e neurociência apontam que o processo de aprendizagem é singular, pois cada indivíduo é único e, por conseguinte, aprende diferente. Entretanto, elas reafirmam que a introdução de métodos ativos, tornam a aprendizagem mais efetiva e fazem sentido para o aprendente, conforme destacam Bacich e Moran (2018):

Metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo (p. 23).

Nesta direção, dentre as estratégias metodológicas de promoção da criatividade e talentos dos estudantes, em geral é possível elencar a Aprendizagem Baseada em Projetos (do inglês, *Problem-Based Learning – PBL*); a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a sala de aula invertida; o estudo de caso; gamificação, seminários e discussões, como alternativas à problematização, investigação e diálogo e que permitem construir conhecimentos e desenvolver potenciais em latência.

Entretanto, conforme aponta Moran (2015), a escolha do caminho metodológico deve acompanhar os objetivos educacionais pretendidos em consonância com as características, particularidades e interesses dos(as) estudantes. Vislumbrar o ensino de ciências neste construto implica pensar nestas estratégias de promoção à criatividade, ao estímulo do pensamento como alternativa de fugir do modelo tradicional de ensino e possibilitar meios que guiem e assumam um lugar ativo na construção do próprio conhecimento. Nesta perspectiva, de acordo

com Alencar (2011), o papel do(a) docente nesta mediação é de extrema importância.

[...] o professor pode tanto despertar o interesse do aluno para o tema ou área do conhecimento como levá-lo a odiar uma determinada matéria. Tanto pode conscientizar o aluno de seus talentos e possibilidades, como minar sua confiança em sua capacidade e competência. Tanto pode contribuir para sua formação de um autoconceito positivo, como, pelo contrário, para a formação de uma imagem negativa de si mesmo (Alencar, 2011, p. 48).

Assim, as estratégias e ações educativas de estímulo à criatividade dos(as) estudantes em geral são fundamentais, cujo desenvolvimento e construção do conhecimento e sucesso da aprendizagem dependem dos meios intrínsecos e extrínsecos a ele proporcionados.

Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (Moran, 2015, p. 17).

Estas considerações deixam evidentes os benefícios dos métodos ativos de aprendizagem para a educação de estudantes com AH/SD, que funcionam como “pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (*Idem*, p. 18).

Do mesmo modo, pensar no ensino-aprendizagem de ciências inclusivo implica pensar em práticas de ensino mais eficientes, atraentes e adaptadas aos(as) alunos de hoje. Devem ser ações pedagógicas que mobilizem as competências, acolham e atendam às necessidades intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais de cada indivíduo, seja ele público-alvo da educação especial ou não, e que, acima de tudo, promova engajamento, cooperação e autonomia deste(a) estudante.

6. CAMINHO METODOLÓGICO

Esta seção apresenta o percurso metodológico da pesquisa e dispõe de sua caracterização, destacando os instrumentos utilizados na construção dos dados da investigação, assim como a escolha metodológica adotada na investigação, e descreve o lócus de pesquisa e os sujeitos envolvidos. Além disso, aborda a sistematização utilizada na organização e análise dos dados empíricos, conforme as concepções de Marli André (2013), Minayo (1993, 2009) e Yin (2001). O texto também disserta sobre a elaboração e apresentação do produto educacional discorrendo sobre seus objetivos, organização e composição. Por fim, relata a pesquisa de campo, ou seja, a etapa de realização do seminário.

6.1 A pesquisa

Na busca da consecução dos objetivos, a pesquisa realizada tem natureza quali-quantitativa, de modo que, em seus aspectos qualitativos e em seu caráter descritivo e exploratório, visa à construção de dados para a compreensão e interpretação do fenômeno. No que tange aos aspectos quantitativos, busca considerar os dados e quantificá-los a fim de traduzir em números as informações, opiniões e vozes dos sujeitos para classificá-las e analisá-las.

Nesta concepção, a pesquisa trata de um estudo de caso, segundo Yin (2001), que parte de uma dimensão coletiva e interativa da investigação empírica na busca de compreender-se um fenômeno social complexo, contemporâneo e contextual. Em consonância com Minayo (2009), busca compreender a realidade e seus significados, vislumbrando um resultado prático com a finalidade de servir de instrumento de mudança social.

A pesquisa foi guiada por questões que se consolidaram em minhas vivências profissionais, cujas experiências ao longo da docência motivaram-me a ampliar os estudos em favor do tema AH/SD na educação básica, e tendo como sujeitos principais os docentes dos anos iniciais. A pesquisa apresenta como objetivo geral estabelecer diálogos sobre as AH/SD no contexto da educação básica, além de refletir acerca da educação destes(as) estudantes na busca de alternativas educacionais que contribuam para a multiplicação de práticas do reconhecimento deste público, efetivação e cumprimento das deliberações legais em favor destes(as)

estudantes em sala de aula e no ensino de ciências, nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas da rede Municipal de Educação – SEMEC/Abaetetuba.

Como objetivos específicos, a pesquisa verifica como o(a) estudante com Altas Habilidades/Superdotação-AH/SD é percebido(a) no espaço escolar, bem como os conhecimentos necessários ao(à) docente na inclusão educacional deste(a) estudante com AH/SD. Além disso, ela pode ampliar as discussões sobre a temática na educação básica e, atendendo ao Programa de Mestrado Profissional, do qual esta pesquisa faz parte, foi elaborado como produto educacional um *e-book* sob a linha de pesquisa de formação docente, com o intuito de subsidiar e orientar docentes da educação básica para identificação, reconhecimento e atendimento das necessidades educacionais da pessoa com AH/SD e sua inclusão no ensino de ciências.

Nesta direção, o ciclo teórico-metodológico da pesquisa constituiu-se de quatro fases principais, conforme as destaco a seguir:

Fase1 - O levantamento bibliográfico sobre a temática. Este é o início da fase exploratória de uma pesquisa que me permitiu interrogar “preliminarmente sobre o objeto em estudo, buscando as teorias pertinentes e as metodologias apropriadas” (Minayo, 2001, p. 26). Optei pela pesquisa bibliográfica em literaturas primárias que tratam do tema Altas Habilidades/Superdotação, como Alencar e Fleith (2001, 2004, 2007), Pérez e Freitas (2011) e Renzulli (2004, 2014, 2018), além das que falam da formação docente e do ensino de ciências, como Carvalho (2011), Cachapuz (2005), Chassot (2002), Freire (1997), Gatti (2019), Imbernón (2010, 2019), Nóvoa (1995, 2022), Moran (2015), Moreira (1999), entre outros.

Fase 2 - Análise documental dos marcos legais, como documentos oficiais de orientação da Política de Educação Inclusiva Nacional e Ensino de Ciências no Brasil (Brasil, 2001, 2008, 2010, 2018, 2015, 2019).

Fase 3 - Esta foi uma fase de recorte empírico da construção teórica, e combinou com a elaboração do texto dissertativo, do produto educacional e com a apresentação do produto e da pesquisa de campo (questionário) aplicada aos(às) docentes da educação básica.

Fase 4 - Organização e análise dos dados. Foi onde se constituiu o tratamento empírico, sua organização, classificação e análise dos dados. O que, para Minayo (2015), não tem como foco principal contar e dar informações sobre os

sujeitos que participaram da pesquisa, mas sim de explorar o conjunto de opiniões e representações sociais que referendam o tema e sua interpretação dos sentidos.

Para a construção dos dados, optou-se pelo questionário como estratégia de pesquisa, que durante o Seminário foi aplicado aos(às) docentes da educação básica que atuam em sala de aula comum e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além de alcançar a compreensão dos docentes sobre a temática e a inclusão dos(as) estudantes em sala de aula comum e no ensino de ciências, também busquei a percepção deles(as) sobre o produto educacional ao apresentar objetivos, estrutura, composição teórica, ilustração e *layout*.

Para o questionário, as perguntas foram cuidadosamente formuladas e levadas a campo para captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas envolvidas. O questionário foi composto de 11 questões, de modo que as perguntas de 01 a 08 investigavam os conhecimentos e saberes docentes sobre o tema AH/SD, o perfil destes profissionais quanto à formação acadêmica e tempo de atuação na educação básica, além de verificar as contribuições da formação continuada na área de Educação Especial e Inclusiva, e se, no decorrer da trajetória formativa, tiveram vivências do tema AH/SD. As respostas às perguntas permitiram um mapeamento das características relativas aos aspectos profissionais, formativos, concepções e conhecimentos do tema e práticas no ensino de ciências. As questões de 09 a 11 deram ênfase ao produto educacional construído e apresentado no decorrer do seminário.

Para a análise das respostas do questionário, a pesquisa também seguiu a Análise do Conteúdo evidenciado por Bardin (1979), cuja metodologia permite, por meio de técnicas, procedimentos sistemáticos e objetivos, analisar e inferir sobre o conteúdo das vozes produzidas pelos sujeitos em suas projeções e interpretações.

A organização e interpretação dos dados empíricos ocorreu conforme as etapas idealizadas por Laurence Bardin (2011), consideradas fundamentais. Em um primeiro momento, foi feito uma pré-análise do material coletado. Nesta fase ocorreu uma leitura “flutuante”, onde o material foi organizado e escolhidos os dados pertinentes às análises posteriores. Em uma segunda fase, houve a exploração do material, etapa de codificação e categorização, com os recortes das unidades e os que nortearam as discussões. E, por último, o tratamento dos resultados, inferências e interpretação das respostas dos questionários, sobre as quais buscou-se dar

significado às interlocuções e interpretações das vozes dos sujeitos em articulação com as literaturas pertinentes.

6.2 O Produto Educacional

O produto educacional, construído ao longo desta pesquisa, trata-se de um *e-book* intitulado “ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS”, formado por 06 (seis) unidades organizadas em concordância com os capítulos que compõem o texto dissertativo.

O produto educacional tem como público-alvo os(as) docentes da educação básica que atuam em sala de aula comum e no Atendimento Educacional Especializado, além de gestores e coordenadores da educação básica. Procurou-se elucidar e aprofundar reflexões sobre a inclusão da pessoa com AH/SD nos espaços educacionais de modo a contribuir com a formação docente, a identificação e o atendimento destes(as) estudantes na educação básica. Em outras palavras, o *e-book* é um instrumento de orientação e pesquisa a docentes, familiares e demais profissionais interessados na temática.

O destaque no ensino de ciências justifica-se por ser a Ciência uma das quatro grandes áreas de interesse e manifestação do comportamento superdotado. É, portanto, imperativo pensar novos cenários, alternativas e estratégias educacionais inclusivas que ofereçam visibilidade e sucesso destes alunos na educação básica.

O *e-book*, em sua caracterização, composição, ilustração e cores, foi idealizado a fim de representar as AH/SD em sua forma estrutural. A escolha da imagem ilustrativa de capa retrata simbolicamente os cuidados e atenção necessários aos aspectos cognitivos e vulnerabilidades afetivas, elementos que carecem de atenção num perfil superdotado. Outrossim, a opção por cores em tons laranja tem por base a Teoria das Cores, que apresenta o laranja como representativo de criatividade e talento, características intrínsecas da Superdotação, portanto a cor desta condição.

O produto educacional é formado por **6 unidades**, as quais, em uma linguagem bastante acessível e de forma ilustrada, trazem informações e orientações para a identificação e acompanhamento das AH/SD à luz das políticas educacionais voltadas ao atendimento da pessoa com AH/SD. Além disso, sutil e

prazerosamente, mostra curiosidades sobre o tema, sugestões de filmes e de abordagens práticas de enriquecimento curricular para o ensino de ciências.

A **unidade 1**, estabelece um diálogo histórico sobre as atenções voltadas às pessoas com AH/SD, público-alvo da educação especial, dentro das políticas educacionais e na garantia de direitos ao longo dos anos.

A **unidade 2** enfoca teorias relevantes para a compreensão do modelo cognitivo de inteligência que temos atualmente, com destaque para as contribuições teóricas de Gardner (1983, 1995, 1999), Sternberg (1985, 1997, 2007) e Renzulli e Reis (2018). Tais concepções teóricas fundamentam as políticas educacionais vigentes voltadas à identificação, reconhecimento e encorajamento das pessoas com AH/SD no Brasil.

A **unidade 3**, aborda aspectos cognitivos e socioafetivos importantes para auxiliar a compreensão das AH/SD conforme a contribuição de diferentes ciências (psicologia, neurociência e pedagogia).

A **unidade 4** evidencia os comportamentos e atitudes manifestados pela pessoa com AH/SD em Múltipla Condição, situação que exige da escola cuidados adicionais por suas necessidades específicas. A unidade ainda traz curiosidades sobre o tema e sugestões de filmes.

Do mesmo modo, a **unidade 5** discute a importância da identificação do perfil de AH/SD na escola como possibilidade inclusiva para ajudar a prevenir os “rótulos” equivocados que podem gerar graves consequências à vida acadêmica e pessoal da pessoa com AH/SD. Esta unidade também trata das etapas e fases da avaliação educacional e dos sujeitos responsáveis por este processo na escola, além da contribuição da família no desenvolvimento dos talentos e o compromisso da escola na inclusão, enfatizando a importância da formação docente neste processo.

A **unidade 6** apresenta alternativas e estratégias possíveis de intervenção pedagógica a estudantes com AH/SD no ensino de ciências em sala de aula comum. Evidencia a importância das ciências na manifestação do comportamento superdotado, e como os métodos ativos de aprendizagem podem ser importantes aliados à promoção da criatividade e talento. A unidade também sugere temas que podem ser explorados no enriquecimento curricular de ciências, não com o intuito de fornecer receitas prontas, mas de discutir possibilidades de aprendizagens.

6.3 A Pesquisa de Campo: O Seminário

É importante esclarecer que as reflexões das impressões e vivências a partir desta ação, que compõem o ciclo de organização do seminário no decorrer do percurso investigativo, não têm a intenção de culpabilizar sujeitos, mas de, em linhas gerais, instigar diálogos sobre a inclusão de estudantes com AH/SD no ensino de ciências, e também de pensar sobre a necessidade da formação continuada como elemento essencial na construção da identidade docente, num processo de incorporação de saberes à sua vida profissional.

A proposta inicial da pesquisa para a intervenção formativa — a pesquisa de campo —, bem como a apresentação e validação do Produto Educacional, vislumbrava para esta fase um curso de formação continuada a ser desenvolvido com carga horária de 60h, tendo como público-alvo professores e coordenadores pedagógicos da educação básica. Também seria o contato primário com os sujeitos da pesquisa, quando ocorreria a aplicação dos questionários, a fim de obterem-se as informações necessárias ao desenho final da pesquisa.

Com foco na formação e informação sobre o tema Altas Habilidades/ Superdotação - AH/SD, a ação formativa foi planejada e organizada para que ocorresse, em parceria com a prefeitura municipal de Abaetetuba e a secretaria municipal de educação em sintonia com a coordenação de educação especial do município, em uma instituição de ensino da rede. O plano da formação foi oficialmente entregue em maio de 2022 à Coordenação de Educação Especial de Abaetetuba, que aprovou a proposta e orientou-me a viabilizar a instituição escolar para sua efetivação.

Entretanto, conseguir o acolhimento da proposta formativa nas instituições de ensino da rede municipal não foi nada fácil pelo tema da formação, que não despertou interesse de algumas escolas. AH/SD ainda é um tema que, no âmbito da educação especial e inclusiva, é permeado por um imaginário, construído ao longo dos anos, de que se trata de estudantes em excelência, e que, por isso, não necessitam de atenção educacional especial. Assim, o tema não desperta interesse nos processos formativos, conforme já constatado por diferentes teóricos, entre eles Pérez e Freitas (2014).

Neste percurso de desenvolvimento da ação, propus parceria com 3 (três) instituições de ensino que, de forma unânime, relataram a impossibilidade de sediar

a formação, devido à carga horária pensada para 5 (cinco) encontros, com a justificativa de que implicaria perdas para os(as) estudantes, pois significaria parar as aulas por dias, e que, mesmo que fossem encontros intercalados, os(as) alunos teriam prejuízos neste período letivo. Sem sucesso na acolhida, a alternativa foi mudar o plano da formação inicialmente planejado, e, em vez de um curso de formação continuada, realizamos um único encontro em forma de seminário, com carga horária de 5 horas, para dialogar sobre a temática e dar prosseguimento com a pesquisa.

O seminário foi realizado em parceria com a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da Escola de Ensino Fundamental e Infantil Governador Magalhães Barata, onde desenvolvo minhas atividades docentes. A escola em questão é de pequeno porte, no município de Abaetetuba-Pa. A mesma, no ano letivo de 2021, possuía um total de 154 (cento e cinquenta e quatro) estudantes regularmente matriculados(as) e distribuídos(as) em turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. A escola também dispõe de uma SRM que atende 42 (quarenta e dois) estudantes da educação especial, oriundos de diferentes escolas do município.

É importante ressaltar o quão primordial foi esta parceria estabelecida com colegas, as docentes que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais da referida escola, e que, de maneira muito responsável e generosa, contribuíram com a efetivação e o bom andamento das atividades e consecução da pesquisa, desde a organização e decoração do espaço físico até a efetivação das inscrições, entrega de ofícios às escolas convidadas, acolhida dos participantes, organização dos lanches, entrega de certificados, entre outras. Ademais, não poderia deixar de registrar o empenho da equipe gestora desta instituição, que acolheu a proposta do seminário e viabilizou as condições para sua realização, formalizando oficialmente a solicitação de um espaço para sua realização — a referida escola não possui auditório —, bem como os ofícios e convites à outras instituições educacionais.

A escola preceptora também disponibilizou todo o corpo docente para a participação deste evento, além dos servidores de apoio escolar no auxílio da organização, lanches e limpeza do local. O seminário foi realizado no dia 16 de dezembro de 2022, com carga horária de 5 (cinco) horas. Para este evento, foram convidados professores, gestores e coordenadores de 14 (quatorze) escolas da rede pública municipal, de onde procediam os(as) alunos matriculados(as) no AEE da referida instituição. Entretanto, dentre as escolas convidadas, fizeram-se presentes

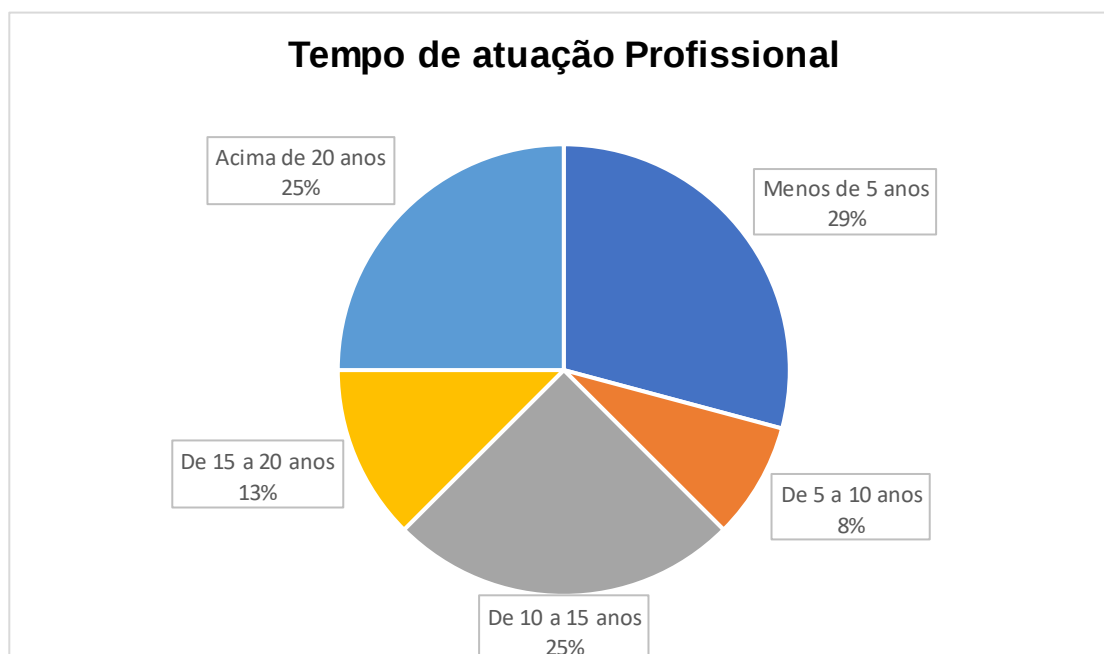
apenas 7 (sete). Houve a participação de 37 (trinta e sete) professores(as) de sala de aula comum, 3 (três) professores de sala de recursos multifuncionais, 2 (dois) gestores, 3 (três) coordenadores, em um total de 45 (quarenta e cinco) participantes, que estão aqui identificados pelas letras do alfabeto. A seção seguinte apresenta os resultados e a discussão da pesquisa.

7. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção apresenta as análises e reflexões acerca dos dados construídos na pesquisa, mais especificamente durante a realização do seminário, momento em que foi aplicado um questionário contendo 11 questões, como mencionado anteriormente, e que se encontra no Apêndice A.

O questionário inicia trazendo como enfoque a formação acadêmica inicial dos(as) professores(as) participantes, o que me permitiu constatar que todos possuem graduação em curso de licenciatura. Dentre eles(as), 87,5% possuíam pós-graduação *lato sensu*. Dentre os(as) pós-graduados(as), 49% são especialistas em Educação Especial e Inclusiva ou áreas afins, e os demais são especialistas em outras áreas da educação. Visando traçar um perfil destes profissionais e compreender a relação entre a formação continuada e o tempo de atuação profissional, verifiquei que 63% dos entrevistados possuíam mais de uma década de atuação profissional na docência. Isto pode ser observado no gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Tempo de atuação profissional.



Fonte: Organizado pela pesquisadora (2022).

O questionário também me permitiu verificar que, ao longo da trajetória profissional, quase todos os(as) docentes participantes (99%) já cursaram ao menos uma formação continuada sobre o tema Educação Especial e Inclusiva com foco em

diferentes públicos-alvo da Educação Especial. Contudo, em se tratando de Altas Habilidades/Superdotação, verificou-se que apenas 38% confirmaram haver participado de formação continuada nesta área, muitos no decorrer da vida profissional, outros ainda na época da graduação, período da formação inicial. Logo, a maioria (68%) relatou que nunca participou de formação continuada sobre este tema e que não teria nenhum conhecimento a respeito da temática inclusive alguns(as) dos(as) docentes especialistas em educação especial inclusiva.

Diante disso, foi possível confirmar uma realidade apontada por Pérez e Freitas (2014): apesar dos avanços em políticas da Educação Especial e Inclusiva e em termos de formação inicial e continuada, há ainda muitos(as) docentes a quem não foi oportunizado o acesso a saberes de temas específicos. É notório que Altas Habilidades/Superdotação é um tema pouco mencionado nos cursos de formação docente no Brasil. Pérez e Freitas chamam a atenção para esta problemática, que tem origem na formação inicial não apenas de professores, mas de outros profissionais que deveriam ter conhecimentos mínimos sobre este tema.

Na maioria dos programas de formação acadêmica, especialmente nos cursos de Pedagogia e Educação, o tema, quando apresentado, é de forma tão superficial que não permite uma compreensão adequada por parte dos futuros professores. Nos cursos de Psicologia, Neurologia e Pediatria, cujos profissionais deveriam ter conhecimentos mínimos sobre o assunto, é extremamente raro encontrar o tema nos conteúdos curriculares, e isso leva a que muitas pessoas com AH/SD sejam 'diagnosticadas', tratadas e inclusive medicadas por patologias como o transtorno de déficit de atenção com (ou sem) hiperatividade, depressão, bipolaridade, por exemplo. Nos cursos de formação continuada para docentes que abordam a Educação Inclusiva ou o Atendimento Educacional especializado, normalmente o tema é excluído (Pérez; Freitas, 2011, p. 112).

Estas afirmações deixaram latente a necessidade de expandir-se a temática no âmbito acadêmico a fim de alcançar, além dos docentes, os profissionais da área da saúde.

No que diz aos conhecimentos prévios sobre o tema Altas Habilidades/Superdotação, dentre as respostas obtidas, 30% dos(as) docentes entrevistados(as) demonstraram ter algum conhecimento do assunto, embora superficiais; afirmaram reconhecer algumas características e/ou comportamento destes(as) estudantes. De modo geral, os que tinham algum conhecimento definiram que estudantes com AH/SD são “pessoas com habilidades acima da média e facilidades de aprendizagem”, ou seja, aptidões ligadas às habilidades intelectuais, apontadas

como “facilidade de aprendizagem”, característica do tipo de superdotação acadêmica. Estas capacidades e habilidades, segundo Renzulli (2004), são “exatamente os tipos de capacidades mais valorizados nas situações de aprendizagem escolar tradicional, que focaliza habilidades analíticas em lugar das habilidades criativas ou práticas (*Idem*, p. 83). Com base nos dados da pesquisa, em nenhum momento foram mencionados ou considerados os demais tipos de superdotação apontados pelo próprio Renzulli, por exemplo, o do tipo criativo-produtivo ou misto.

Por outro lado, os(as) demais docentes (70%) relataram possuir pouco ou nenhum conhecimento da temática, conforme pude constatar:

Conhecimento muito superficial, agora que estou tendo contato com o tema (DOCENTE B, 6 anos de docência; Pedagoga; Especialista em Educação Especial)

Pessoas com QI acima do normal, com facilidade e rapidez de aprendizagem em determinadas áreas (DOCENTE C, 13 anos de atuação na docência; Pedagoga; Especialista em Educação Inclusiva)

Pouco entendimento. (DOCENTE D, 15 anos de docência; Pedagoga; Especialista em Metodologia do Trabalho Científico)

Pouco conhecimento. (DOCENTE E, 22 anos de atuação na docência; Pedagoga; Especialista em Psicopedagogia Institucional e Educação inclusiva)

Somente o exposto nesta formação, pois o entendimento antes adquirido era equivocado sobre o assunto (DOCENTE F, 14 anos de docência; Pedagoga; Especialista em Espanhol Instrumental)

Antes de participar do seminário, pensava que Altas Habilidades/ Superdotação era coisa de ‘gênio’, ou seja, pessoas superinteligentes no espaço escolar, voltadas especificamente para o acadêmico (DOCENTE A, 18 anos de docência; Pedagoga; Especialista em Gestão e Supervisão Escolar).

A realidade que se percebe nestes discursos expõe as lacunas na trajetória formativa inicial e continuada de grande parte dos(as) docentes na educação básica. Fica evidente a necessidade de diálogo sobre este tema, considerando sua relevância no seio educacional, uma vez que o seu conhecimento pode favorecer a identificação e inclusão deste público-alvo.

As marcas dessa problemática ficam explícitas quando se observa a trajetória profissional e formativa desta amostragem. Percebe-se que, mesmo possuindo pós-graduação em nível de especialização na área de educação especial e inclusiva,

psicopedagogia, entre outras afins, os(as) participantes relatam ter pouco ou nenhum conhecimento a respeito do tema. É um dado preocupante quando se compara com o tempo de docência destes indivíduos, sendo 63% deles(as) com mais de uma década de atuação na educação básica.

Posto isso, é preciso admitir que, face às demandas da educação especial presentes em nosso contexto educacional, a formação deve ser um processo contínuo, que garanta a todos(as) os(as) docentes conhecimentos e competências necessários para educarem todos(as) os(as) alunos(as) da forma mais eficaz.

Considerando a complexidade do trabalho pedagógico e a necessidade de integração dos diversos saberes que constituem a profissão docente – os quais estão envolvidos na coordenação de ações em sala de aula e também além desses limites –, torna-se premente romper com o isolamento docente por meio de uma perspectiva interdisciplinar, propiciando o envolvimento com múltiplos olhares referenciais que atuem no sentido do aprender com o diferente, de compartilhar o similar e preservar o que lhe é próprio: um processo de (res)significar o singular a partir, e por meio, do plural (Oliveira, 2017, n.p.).

Deste modo, nas questões concernentes ao acolhimento das AH/SD em sala de aula comum e nas aulas de ciências, busquei primeiramente compreender se as instituições ali representadas possuíam Sala de Recursos Multifuncionais e profissionais do AEE que atuassem na identificação de estudantes com AH/SD. Dentre as 7 (sete) escolas participantes, apenas os(as) docentes da instituição preceptora possuíam SRM, onde os profissionais que do AEE atendem a estudantes com AH/SD e são responsáveis por esta avaliação educacional. As demais escolas e respectivos(as) docentes relataram não ter conhecimento de profissionais no município de Abaetetuba habilitados para tal avaliação, e, por não existir SRM em suas instituições, não sabiam informar a respeito.

Diante deste contexto, considero relevante pontuar a importância dos serviços da educação especial no espaço escolar, sendo a existência da Sala de Recursos Multifuncionais de extrema relevância na garantia do direito de inclusão e permanência do(a) aluno(a) da educação especial no ensino comum, conforme estabelecem as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentadas pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008.

Conforme tais Diretrizes, o professor do AEE, enquanto rede de apoio, tem a função de estabelecer parcerias e articular, junto aos demais professores da sala de

aula comum, os serviços, os recursos pedagógicos e de acessibilidade, as estratégias para a promoção e a participação dos(as) alunos(as) nas atividades escolares. Ele garante que a escola atenda às demandas e necessidades específicas de cada estudante.

O professor da educação especial é um agente de extrema importância no processo de formação continuada, no contexto escolar, visto que pode explanar sobre temas específicos da área da educação especial, além de lançar desafios para a troca de experiências e levantamento de ideias entre pares na escola, envolvendo toda a equipe escolar na construção do ambiente inclusivo, em todas as dimensões da escola (Mani, 2021, p. 65).

Desta forma, foi possível inferir se a ausência do AEE e da parceria estabelecida entre estes(as) docentes na escola pode ser um empecilho à identificação, reconhecimento e inclusão dos(as) estudantes da educação especial.

Além disso, dentre as unidades elencadas, buscamos compreender a ação docente no acolhimento dos potenciais superdotados nas aulas de ciências. Foi constatado nesta categoria que, diante das características apresentadas deste público, no decorrer da vida profissional em suas aulas, muitos docentes afirmaram ter supostamente recebido em sua sala de aula estudantes com estes comportamentos e/ou características. Contudo, 75% destes relataram não ter percebido ou identificado. Logo, apenas 25% dos entrevistados confirmaram já ter recebido ou identificado estudantes com esses comportamentos em suas aulas, conforme se destaca:

Sim, lidar com as AH/SD é um desafio diário, pois atender às necessidades do aluno, de modo que ele tenha uma educação plena, necessita de diversas metodologias, sobretudo no ensino de ciências (DOCENTE G; 8 anos de atuação na docência. Pedagoga; Especialista em Psicopedagogia)

Sim, é muito desafiador, pois temos que inovar e instigar o aluno a novas atividades diariamente (DOCENTE C, 13 anos de atuação na docência; Pedagoga; Especialista em Educação Inclusiva)

Sim, está sendo uma experiência muito difícil, porque o aluno questiona sobre os trabalhos e [quer] discutir conhecimentos que não estão no currículo dele, principalmente em ciências e geografia. É um menino isolado, observador e não demonstra interesse pelas demais disciplinas (DOCENTE H, 21 anos de atuação na docência; Pedagoga; Especialista em Psicopedagogia)

Sim, observei vários e fiz os devidos encaminhamentos para avaliação psicoeducacional (DOCENTE I, 32 anos de atuação na docência; Pedagoga; Especialista em Transtorno do Espectro do Autismo)

Hoje percebo que já recebi, no decorrer da profissão, alguns alunos com essas características, mas não identifiquei no momento [em questão] (DOCENTE J, 4 anos de atuação na docência; Pedagoga; Especialista em Psicopedagogia).

Os relatos mostraram as dificuldades vivenciadas pelos docentes que atuam em sala de aula comum ao se deparar com um(a) estudante com AH/SD. as dificuldades, neste caso, vão além da identificação, e perpassam pelo acolhimento desses(as) estudantes. Como podemos observar, alguns relatos apontam obstáculos em garantir-se a suplementação deste(a) aluno(a) em sua área de interesse. Conforme Hoffelder (2020), no ensino de ciências isso pode ser perceptível nos seguintes comportamentos:

Esse aluno demonstra gostar bastante da disciplina, estuda e pesquisa por conta própria, geralmente participa das aulas, faz perguntas para entender sempre o como e o porquê das coisas, é interessado, envolvido e passa horas pesquisando o que lhe desafia e o que lhe interessa. É necessário valorizar e reconhecer este estudante, para que não [se] desinteresse da vida acadêmica, ou seja, hipoestimulado (Hoffelder *et al.*, 2020, n.p).

A ausência de apoio e orientação coerente com tais necessidades podem levar estes(as) estudantes a terem dificuldades de participação nas aulas, de aprendizagem e comportamentais. E, ainda, “um aluno curioso, inteligente e saudável, com capacidade de apreensão rápida dos conteúdos e grande velocidade do pensamento pode ficar permanentemente entediado com a rotina da escola” (Sabatella, 2013, p. 132).

Desta forma, é preciso concordar que a ausência de formação, informação e conhecimentos específicos de base teórica/conceitual a respeito deste público da educação especial e sua diversidade é um fator que inviabiliza ou impossibilita o acolhimento destes(as) estudantes. “As altas habilidades/superdotação, apesar de não apresentarem limitações aparentes, necessitam de um atendimento educacional especial para que as habilidades desse grupo possam se desenvolver ou estas permanecerão inertes” (Procópio *et al.*, 2010, p. 438).

Conforme inúmeras literaturas — Renzulli (2004, 2018), Virgolin (2007, 2011, 2018), Rondini e Reis (2021), Delou (2007), Pérez e Freitas (2011, 2012, 2014, 2016), entre outras —, a estes(as) educandos não basta apenas a identificação: é preciso acompanhar, orientar, promover a autonomia, ampliar habilidades e potenciais. Para “além do direito do estudante da Educação Especial ao AEE, o

efeito inclusivo deve se refletir, sobretudo, na sala de aula comum, pois é nesse espaço que se concentra o papel da escola” (Mani, 2021, p. 61). Nesta visão inclusiva, o(a) docente de sala de aula comum é um dos agentes principais e necessita ter conhecimentos teóricos e conceituais sobre a diversidade que se manifesta em sua classe. Que lhe seja possível identificar as limitações, dificuldades ou potencialidades destes(as) estudantes, e principalmente, fazer os encaminhamentos necessários aos profissionais habilitados para avaliação e orientação.

Em termos de importância de se discutir o tema AH/SD no ensino regular e nas aulas de ciências, os(as) docentes participantes da pesquisa demonstraram consciência da sua importância em âmbito educacional, segundo alguns de seus relatos:

Sim, muito importante a discussão sobre o tema, porque ela nos levará a novas descobertas sobre o assunto e ajudará a direcionar os alunos com AH/SD para a inclusão na escola, proporcionando um acompanhamento ideal nas aulas (COORDENADORA PEDAGÓGICA A; Especialista Em Educação Especial)

Sim... para sabermos identificar em nosso contexto escolar (DOCENTE K; Pedagoga)

Sim, no ensino regular temos uma grande quantidade de alunos que passam despercebidos pela falta de capacitação dos docentes (COORDENADORA PEDAGÓGICA B; Especialista em Neuropsicopedagogia)

Sim, é preciso ter conhecimento e formação para que este público seja maior [sic] compreendido (DOCENTE M.; Pedagoga)

De grande importância, para que cada educando tenha seus direitos garantidos, respeitados de acordo com sua especificidade (DOCENTE C; Pedagoga; Especialista em Educação Inclusiva)

Sim, pois sem conhecimentos causamos frustrações, decepções, e às vezes rotulamos os estudantes (DOCENTE N, Pedagoga; Especialista em Neuropsicopedagogia)

Sim, precisamos identificar os alunos para que eles possam ser reconhecidos e recebam os atendimentos necessários (DOCENTE B; Pedagoga; Especialista em Educação Especial)

Sim... para que se ampliem as políticas públicas de atenção e cuidados (DOCENTE F; Pedagoga).

Nestas percepções, os(as) docentes entrevistados(as) demonstram estar cientes da relevância da formação em AH/SD. Reiteram a necessidade de ampliar-se a temática nos espaços educativos a fim de alcançar o que Imbernón (2009)

denomina de “terreno prático” para servir de apoio a novos cenários educativos, potencializando reflexões, atitudes e práticas.

Deste modo, as reflexões empreendidas a partir das narrativas e vozes dos sujeitos justificaram a importância desta pesquisa e reafirmaram sua contribuição para a compreensão do contexto educacional que se impõe. Elas também apontam a urgência de estabelecermos este diálogo em favor da inclusão de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

Além dessas considerações, em outra instância norteadora da pesquisa busquei identificar junto aos(às) docentes suas percepções do conteúdo proposto no produto educacional (*e-book*) e as contribuições para a temática das AH/SD e o ensino de ciências. O produto educacional, em sua projeção, será disponibilizado em forma de arquivo virtual. Entretanto, para fins de verificar as opiniões dos(as) docentes, o produto foi impresso, disponibilizado e apreciado pelos(as) participantes. Na sequência, foi possível perceber nos relatos que se trata de um instrumento significativo, e que pode contribuir com a prática pedagógica e com o processo de ensino-aprendizagem de ciências na educação básica. Conforme apreciação, seu conteúdo foi elogiado: “está bem estruturado, esclarecedor” (...) (DOCENTE A); “explicativo” (DOCENTE B); “com linguagem clara, ilustrativa e sintetiza a temática”, podendo ser “um instrumento valioso (....) importante ferramenta de consulta e estudo, para disseminação do conhecimento sobre as AH/SD” (RESPOSTAS DOS (as) DOCENTES). Os(as) educadores(as) enfatizaram que, de forma geral, trata-se de um *e-book* importante para difundir informações sobre um tema tão carente em âmbito educacional, além de proporcionar, aos(às) que ministram a disciplina de Ciências, possibilidades e estratégias de ensino a serem exploradas na suplementação ou enriquecimento curricular em ciências ou em outras áreas do conhecimento.

Sendo assim, espera-se que este produto educacional auxilie urgentemente na visibilidade desta temática, além da identificação das necessidades específicas destes(as) estudantes, e, principalmente, que traga amplie os conhecimentos e reflexões sobre a prática.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Confirmou-se, a partir deste estudo, que o tema de Altas Habilidades/Superdotação, ao longo dos anos, esteve cercado de muitos desafios, barreiras e lutas a nível mundial. No Brasil, apesar dos avanços e conquistas em torno da garantia de direitos educacionais a este público, ainda há muitas controvérsias e polêmicas que, culturalmente, são fortes empecilhos a uma nova concepção de aluno, inteligência e ensino-aprendizagem.

Para as reflexões finais, retomo o objetivo inicial desta pesquisa, que tinha a intenção de compreender as percepções dos docentes acerca das características e necessidades educacionais de estudantes com AH/SD e dialogar sobre a inclusão e participação destes sujeitos no ensino de ciências nas escolas da rede Municipal de Abaetetuba/PA. Para tanto, dispus-me, por meio do produto educacional, oportunizar reflexões sobre as Altas Habilidades/Superdotação, discutindo alternativas educacionais que pudessem contribuir com a visibilidade destes(as) estudantes na educação básica.

Em outras instancias, a pesquisa permitiu ampliar a concepção sobre as Altas habilidades/superdotação para uma visão que contemple as manifestações de duplas condições, que concomitantemente causam prejuízos ao desenvolvimento acadêmico, pessoal e social dos estudantes. As constatações que surgem a partir deste estudo é de que se trata de um público estudantil que embora necessitem de estratégias de ensino diferenciadas, ainda vivenciam os descompassos das políticas educacionais inclusivas, passam despercebidos ou negligenciados no ambiente escolar.

Confirmou-se que nas últimas décadas, o tema AH/SD desenvolveu-se significativamente no Brasil. Entretanto, ele não tem sido prioridade nas políticas de formação continuada, e não desperta interesse de muitos educadores quando se trata de educação inclusiva. Por conseguinte, precisamos refletir sobre o ponto de vista educacional os obstáculos pelos quais pessoa com AH/SD, e o público-alvo da educação especial em geral, se depara no dia-a-dia de nossas instituições escolares. Que há dificuldade de muitos docentes em identificar os talentos e comportamentos de AH/SD nas escolas. O município de Abaetetuba tem ganhado destaque neste cenário inclusivo, embora ainda sejam bem claras as marcas da desinformação e do desconhecimento da temática por grande parte dos profissionais

da educação e da saúde. Este cenário justifica a importância deste estudo para ampliar a temática e discutir sobre a inclusão da pessoa com AH/SD em nossos espaços educacionais, no sentido de garantir direitos, fortalecer e dar visibilidade a esses sujeitos.

Nestas configurações, incluir estudantes com AH/SD em sala de aula comum e nas aulas de Ciências, requer conhecimentos do perfil destes, suas áreas de interesse e condições de aprendizagem, mas, principalmente, de conhecimentos teórico-práticos desta área do saber, métodos de contextualização e problematização, afim de oportunizar um aprendizado mais efetivo, dinâmico, que mobilize as competências, catalisando os conhecimentos propostos pelo currículo comum, conforme as necessidades intelectuais, emocionais e pessoais. Práticas educativas que reafirmam a simbiose necessária entre docência e formação continuada para o atendimento e acolhimento destes potenciais.

Todavia, cumpre mencionar, face aos estudos aqui empreendidos, que estas reflexões não são estanques, porém devem suscitar aprofundamento na promoção da formação de professores, no ensino e na pesquisa sobre o tema de AH/SD, em diferentes esferas de governo (municipal, estadual e federal). Devem também gerar discussões sobre a promoção da criatividade e talentos dos estudantes em geral, considerando suas áreas de interesse, para a o estímulo das habilidades por meio de experiências enriquecidas de aprendizagem de maneira inclusiva e com vistas à qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Pode parecer utópico, mas, em se tratando de educação especial, é essencial que refletirmos sobre a escola que temos com vistas àquela de que precisamos, pautada no respeito, na equidade e, acima de tudo, na garantia de direitos. Outrossim, almejo que o produto educacional, no cumprimento de seu propósito formativo e informativo, contribua com a identificação e reconhecimento das necessidades e potencialidades da pessoa com AH/SD. Que os diálogos traçados multipliquem ideias, sensibilizem e permitam aos docentes novos olhares para inclusão e acolhimento dos estudantes com AH/SD no Ensino de Ciências, dentro de sala de aula comum, na educação básica.

REFERÊNCIAS:

- ALENCAR, E. M. L. S. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. *In*: Fleith, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. cap. 1. v. 3. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.
- 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 Psicopedagogia**, Campinas, v. 32, n. 99, p. 346-360, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v32n99/08.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2022.
- ALVES, R. J. R.; NAKANO, T. de C. **Dupla excepcionalidade**: altas habilidades/superdotação nos transtornos neuropsíquicos, neuropsiquiátricos e deficiências. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2021.
- ASPESI, C. C. A família do aluno com altas habilidades/superdotação. *In*: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: o aluno e a família. Brasília: MEC/SEESP, 2007. p. 29-47.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.
- BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BESSA, V. H. **Teorias da aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2008. 204 p.
- BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1994. 484 p.
- BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva de educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Diretoria de estatísticas educacionais**. Brasília, 29 de janeiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. **Documento Orientador**: execução da ação. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. **Brasil/Pará/Abetetuba**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/abetetuba/panorama>. Acesso em: 04 maio 2021.

BRANCHER, V. R.; FREITAS, S. N. (Orgs.). **Altas habilidades/superdotação**: conversas e ensaios acadêmicos. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PEREZ, D. **Formação de professores de ciências**: tendências e inovações. 10. ed. São Paulo: 2011.

CACHAPUZ, A. (Org). **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17569/material/T.5-%20A%20NECESS%C3%81RIA%20RENOVA%C3%87%C3%83O%20DO%20ENSINO%20DAS%20CI%C3%84NCIAS.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

CHAGAS, J. F. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. *In*: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Orgs.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 157-158, set./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gZX6NW4YCy6fCWFQdWJ3KJh/?format=pdf&lang=p>t. Acesso em: 25 fev. 2022.

DELOU, C. M. C. Lista base de indicadores de superdotação:– parâmetros para observação de alunos em sala de aula. *In*: LEHMANN, L. M. S.; COUTINHO, L. G.. (Orgs.). **Psicologia e educação: interfaces**. (Série Práxis Educativa, v. 9). 1. ed. Niterói: EDUFF, 2014. p. 71-93.

DELOU, C. M. C. O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades/superdotação. *In*: FLEITH, D. S. (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: o aluno e a família**. v. 3. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

FLEITH, D. S. (Org). **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: altas habilidades/superdotação**. 4. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

FLEITH, D. S. (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores**. v. 1. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

FLEITH, D. S. (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: atividades de estimulação de alunos**. v. 2. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

FLEITH, D. S. (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: o aluno e a família**. v. 3. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

FREITAS, S. N.; RECH, A. J. D. A importância da superação de barreiras entre família e escola para a construção de um trabalho colaborativo em prol da inclusão escolar do filho e aluno com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1-26, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/55329/html>. Acesso em: DD MMM. AAAA.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 32. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GAMA, M. C. S. S. **Educação de superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.

GATTI. B. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 25 fev. 2022.

HAGE, S. M. Classes multisseriadas: desafios da educação rural no estado do Pará/região amazônica. *In*: HAGE, S. M. (Org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg, 2005. Disponível em: https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf. Acesso em: DD MMM. AAAA.

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

HOFFELDER, C. D. S. *et al.* O ensino de ciências para estudantes com altas habilidades/superdotação – AH/SD. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E ENSINO DE CIÊNCIAS, 5., 2020, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72812>. Acesso em: 20/04/2023. Acesso em: DD MMM. AAAA.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Revista Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte: v. 3, n. 1, p. 45-61, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/N36pNx6vryxdGmDLf76mNDH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2022.

LINHARES, A. M. G. Políticas públicas no município de Piraí/RJ: uma proposta de deliberação para alunos com altas habilidades ou superdotação. 2019. 124 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/586775/2/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20FINAL%20PP-PI%20com%20Ficha.pdf>. Acesso em: DD MMM. AAAA.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANI, E. M. de J. O trabalho da sala de recursos e a sua interlocução com o professor da sala de aula regular. *In*: RONDINI, C. A.; REIS, V. L. (Orgs.). **Altas habilidades/superdotação**: instrumentais para a identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum. Curitiba: CRV, 2021.

MARTINS, B. A. Sinalizando o aluno com traços de altas habilidades/superdotação. *In*: RONDINI, C. A.; REIS, V. L. (Orgs.). **Altas habilidades/superdotação**: instrumentais para a identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum. Curitiba: CRV, 2021.

MERLO, S. O aluno com altas habilidades e sua inclusão na escola. *In*: BRANCHER, V. R.; FREITAS, S. N. (Orgs.). **Altas habilidades/superdotação: conversas e ensaios acadêmicos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MORÁM, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. *In*: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. v. II. (Coleção Mídias Contemporâneas). Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

MOREIRA, M. A. A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. *In*: MOREIRA, M. A. (Org.). **Teorias da Aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: EPU, 1999.

MOREIRA, M. A. **Linguagem e aprendizagem significativa**. (Conferência do IV Encontro Internacional Sobre Aprendizagem Significativa). Maragogi, 2003. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/linguagem.pdf>. Acesso em: DD MMM. AAAA.

NAKANO, T. C. Altas habilidades/superdotação e dupla excepcionalidade. *In*: RONDINI, C. A.; REIS, V. L. (Orgs.). **Altas habilidades/superdotação: instrumentais para a identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum**. Curitiba: CRV, 2021.

NEUMANN, P. A identificação de altas habilidades/superdotação em crianças pequenas: um desafio à educação infantil. *In*: RIBEIRO, D.; DOMINICO, E.; NUNES, M. A. (Orgs.). **Tecendo olhares e debates na educação infantil: políticas educacionais, diversidade e práticas pedagógicas**. Guarapuava: Aprender, 2019.

NEGRINI, T.; COSTA, L.; FREITAS, S. N. **Diversidade e educação: as contribuições de um programa de enriquecimento para a inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação**. Curitiba: Educere, 2013.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia/ Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Escolas e professores, proteger, transformar, valorizar**. Colaboração de Yara Avim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, R. M. A importância da formação continuada dos educadores no contexto educacional inclusivo e a influência da mediação no ensino-

aprendizagem na educação especial. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, a. 2, ed. 01, v. 16, p. 522-545, mar. 2017.

OLIVEIRA, C. B. de; GONZAGA, A. M. As contribuições de Paulo Freire a uma educação científica na formação docente. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 1, n. 12, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/20382>. Acesso em: 25 abr. 2023.

OUROFINO, V. T. A. T.; GUIMARÃES, T. G. Estratégias de Identificação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores**. v. 1. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

PAIM, I. M. **Os impactos do enriquecimento escolar e da estimulação da memória operacional sobre o desenvolvimento cognitivo e moral de alunos do ensino médio**. 2016. 414 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

PEREIRA, M. S. N. Estratégias de promoção da criatividade. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: atividades de estimulação de alunos**. v. 2. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

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. (Orgs). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papyrus, 2014.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/superdotação na educação básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 109-124, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0104-40602011000300008>. Acesso em: 20 de ago. 2020.

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

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as altas habilidades/superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 627-640, set./dez. 2014.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Manual de identificação de altas habilidades/superdotação**. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

PISK, F. H. R. (Org). **Autismo, superdotação e dupla excepcionalidade**. Curitiba: Juruá, 2021.

PRADA, L. E. A. Dever e direito à formação continuada de professores. **Profissão Docente**, Uberaba, v. 7, n. 16, p. 110-123, ago./dez. 2007.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. de C.; DUTRA, F. B. da S. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa? **Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 33-44, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/issue/view/417>. Acesso em: 18 dez. 2021.

REIS, V. L.; CAPELLIN, V. L. M. F. Transtorno do espectro do autismo e superdotação: uma revisão integrativa da literatura sobre esta dupla condição. *In*: PISK, F. H. R. (Org). **Autismo, superdotação e dupla excepcionalidade**. Curitiba: Juruá, 2021.

RENZULLI, J. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Tradução de Susana Graciela Pérez. **Revista Educação**, Santa Maria, a. XXVII, v. 52, n. 1, p. 75-131, jan./abr. 2004.

RENZULLI, J. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. *In*: VIRGOLIM, A. (Org.). **Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba: Juruá, 2018. p. 19-36.

RENZULLI, J.; REIS, S. M. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. Tradução de Susana Graciela Pérez. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539-562, set./dez. 2014.

RONDINI, C. A.; REIS, V. L. (Orgs.). **Altas habilidades/superdotação: instrumentais para a identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum**. Curitiba: CRV, 2021.

ROSSI, L. R.; BODONI, P. S. B. Neurociências e os seus desafios perante o público-alvo da educação especial: altas habilidades/superdotação. *In*: RONDINI, C. A.; REIS, V. L. (Orgs.). **Altas habilidades/superdotação: instrumentais para a identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum**. Curitiba: CRV, 2021.

SANTOS, M. dos. Como tenho me tornado professora? *In*: VASCONCELOS, G. A. N. *et al.* (Orgs.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-80.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** Curitiba: interSaberes, 2013.

SANTOS, R. S.; SANTOS, M. Educação do campo: classes multisseriadas e seus desafios pedagógicos. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE ENCONTRO DE PROFESSORES – ENFOPE, 10., 2017, Aracaju. **Anais...** Aracaju: Universidade Tiradentes, v. 10, n. 1, 2017. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/viewFile/5363/1601>. Acesso em: DD MMM. AAAA.

SOUZA, L. Mais de 24 mil crianças no Brasil são superdotadas, mostra censo: vocabulário, criatividade e raciocínio avançado são características. **Agência Brasil**, 10 de agosto de 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-08/Mais-de-24-mil-criancas-no-brasil-sao-superdotadas-mostra-censo>. Acesso em: DD ago. 2021.

SMOLE, K. C. S. **Múltiplas inteligências na prática escolar**. (Cadernos da TV Escola). n. 1. Brasília: MEC/SEESP, 1999. 80 p. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=28349&co_midia=2. Acesso em: DD MMM. AAAA.

PONTES, T. L. **Revisão sobre enriquecimento curricular para alunos superdotados em ciências**. **Multidisciplinary Sciences Reports**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p.1-17, 2021. Disponível em: <file:///D:/diserta%C3%A7ao/altas%20habilidades/enricimento%20no%20en%20de%20ciencias.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2022.

VALENTIM, B. de F. B.; VESTENA, C. L. B.; NEUMANN, P. Educadores e estudantes: um olhar para a afetividade nas altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p.713-724, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14421>. Acesso em: DD set. 2021.

VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Orgs.) **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**: uma visão multidisciplinar. Campinas: Papirus, 2018.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidade/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação, um diálogo pedagógico urgente**. Curitiba: interSaberes, 2019.

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 581-610, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14281/pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

VIRGOLIM, A. M. R. As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: questões sociocognitivas e afetivas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e81543, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/55HDKrpm9R8Sb5SPBPrB3jF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2022.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação**: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Juruá, 2018.

VIEIRA, N. J. W.; FREITAS, S. N. Procedimentos qualitativos na identificação das altas habilidades/superdotação. In: BRANCHER, V. R.; FREITAS, S. N. (Orgs.).

Altas habilidades/superdotação: conversas e ensaios acadêmicos. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANATA, E. M.; DUARTE, A. A da S. Plano de atendimento individualizado (PAI). *In*: RONDINI, C. A. REIS, V. L. **Altas habilidades/superdotação:** instrumentais para a identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum. Curitiba: CRV, 2021.

APÊNDICE – A

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES

Este questionário visa avaliar o seminário, que é parte da pesquisa intitulada “ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O ENSINO DE CIÊNCIAS: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA”, do Programa de Pós-graduação em Docência em Educação Ciências e Matemáticas – PPGDOC – Mestrado Profissional, da Universidade Federal do Pará – UFPA, que se propõe a dialogar sobre o tema Altas Habilidades/Superdotação-AH/SD na educação básica. Não é necessário que você se identifique. Desde já agradecemos sua valiosa participação!

DADOS GERAIS

Nome (fictício): _____ Sexo: _____

01. Qual a sua formação inicial? Você possui formação continuada em Educação Especial e Inclusiva? () sim () não

02. Cargo/função ocupada _____ Tempo de atuação na docência _____.

03. Em sua escola, você já recebeu formação sobre a temática de Altas Habilidade/Superdotação? () sim () não Você já participou? Quantas vezes?

04. Qual seu entendimento sobre Altas Habilidades/Superdotação-AH/SD?

05. A sua escola possui uma Sala de Recursos Multifuncionais para a identificação de estudantes com AH/SD e entrevistas com responsáveis e professores? () sim () não () talvez

06. Em sua sala de aula, você já recebeu algum(a) aluno(a) que tenha sido identificado(a) com AH/SD? Em caso positivo, comente sobre essa experiência no ensino de ciências.

07. Este seminário contribuiu para ampliar seus conhecimentos sobre o tema? Você tem interesse em aprofundar estes conhecimentos em outras formações?

08. Você considera importante discutir o tema AH/SD no ensino de ciências em

sala de aula comum? Justifique sua resposta.

09. Em termos de conteúdo, você considera que o *e-book* apresentado pode contribuir com a formação docente e o ensino de ciências?

10 Em termos de estrutura (ilustração e *layout*), o que você achou do *e-book*?

Você mudaria algo? O quê?

11 Você indicaria o *e-book* a algum colega de profissão? () sim () não

APÊNDICE – B FOLDER DO SEMINÁRIO

Apoio:



SEMINÁRIO



Altas Habilidades/ Superdotação: Diálogos sobre a inclusão na Educação Básica

Público alvo: Professores/coordenadores
da rede municipal de Abaetetuba

16 DEZ

2022

Rua primeiro de maio, 2027-
Auditório Sintepp Abaetetuba

7:30mim



Informações: (91) 987069408

“Sem a Educação das
Sensibilidades, todas as
habilidades são tolas e
sem sentido”

Rubem Alves

ORGANIZAÇÃO

Osmarina Ferreira e Ferreira
(Pedagoga, Especialista em Educ.
Especial. Docente de SRM, Discente -
Mestranda do PPGDOC- UFPA.)

Dr^a. Elinete Oliveira Raposo
(Docente da UFPA- Orientadora)

COLABORADORAS

Prof^a. Esp. Carla Cecília Ferreira

Prof^a. Esp. Elisângela da Costa Pontes

Prof^a. Ms. Josiane do Carmo Dias

(Docentes da SRM- EMEIF Gov.
Magalhaes Barata)

APRESENTAÇÃO

Esta proposta de formação é parte da pesquisa intitulada “ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O ENSINO DE CIÊNCIAS: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA” no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Ciências e Matemáticas – PPGDOC, da Universidade Federal do Pará – UFPA, e tem como objetivo discutir sobre o tema Altas Habilidades/Superdotação-AH/SD com o intuito de contribuir, com este tema complexo, cercado de incertezas, contradições, noções equivocadas e estereotipadas, que resultam em preconceitos e mitos.

O seminário visa ampliar as discussões sobre o processo ensino aprendizagem de estudantes com comportamento AH/SD em sala de aula comum. Afim de dar visibilidade para esta temática no âmbito da formação docente e contribuir para fortalecer a identificação e reconhecimento das necessidades e potencialidades da

pessoa com AH/SD na escola. A intenção é promover esclarecimentos sobre este público, instrumentalizando docentes, familiares e profissionais afins, para que se tornem multiplicadores na garantia dos direitos e respeito a diversidade destes sujeitos.

OBJETIVOS

Geral:

Fortalecer a identificação e atendimento de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) – seja na sala de aula comum, em sala de recursos multifuncional, para que possam aperfeiçoar o processo de ensino aprendizagem no âmbito escolar ou fora dele.

Específicos:

- Identificar dificuldades e dúvidas dos docentes relativas a AH/SD.
- Ampliar a compreensão sobre as AH/SD no que diz respeito a identificação, conceituação, a características, singularidades, limitações e potencialidades.
- Mediar a temática da educação da Pessoa com AH/SD no ensino de ciências,

PROGRAMAÇÃO

7:30 - Acolhida/café da manhã

8:00 - Abertura

Palestra/Tema: ALTAS

HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:
DIÁLOGOS SOBRE A INCLUSÃO NA
EDUCAÇÃO BÁSICA"

- Apresentação do eBook

9:30- INTERVALO PARA O LANCHE

10:00 Retorno as atividades

10:30 Roda de Conversa

11:30 Sorteio/entrega de
certificados

Encerramento

APÊNDICE – B

O Produto Educacional

ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO:

.....

UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA
NO ENSINO DE CIÊNCIAS



*Osmarina Ferreira
Elinete Raposo*

ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO:

.....

UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA
NO ENSINO DE CIÊNCIAS



Osmarina Ferreira
Elinete Raposo



PRODUTO EDUCACIONAL

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Autoras:

OSMARINA FERREIRA E FERREIRA
ELINETE OLIVEIRA RAPOSO

Sobre as Autoras



Osmarina Ferreira e Ferreira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas - PPGDOC da Universidade Federal do Pará- UFPA. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará UFPA (2008) e Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA (2017). Especialista em Educação Especial e Inclusiva, pela Faculdade Pan Americana (2011); Supervisão e Gestão Escolar, pela Faculdade Evangélica do Meio Norte (2012) e Libras: Prática e Tradução/Intérprete (2020), pela Universidade do Oeste Paulista. Professora da Educação Básica - Modalidade Educação Especial - SEDUC/SEMEC no município de Abaetetuba/Pa.

<http://lattes.cnpq.br/18787193617778>

19



Elinete Oliveira Raposo

Doutorado(2017) e Mestrado(2004) em Educação em Ciências e Matemáticas pelo Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará (IEMCI/UFPA); É Especialista em Educação Problemas Regionais (2000) pelo Instituto de Ciências da Educação (ICED/UFPA) e tem sua formação Inicial em Licenciatura Plena em Física (1998) pela UFPA. Atualmente é Professora Adjunta da UFPA, lotada no IEMCI, atuando na Faculdade de Educação Matemática e Científica (FEMCI) e no Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGDOC).

<http://lattes.cnpq.br/6737474841439654>

Revisão de texto:
Autoras

Ilustração e Diagramação:
Osmarina Ferreira

SUMÁRIO

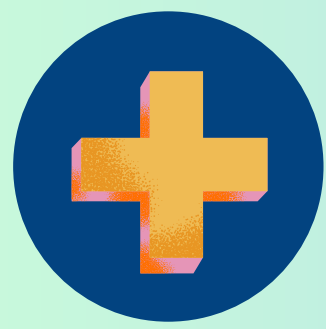


APRESENTAÇÃO



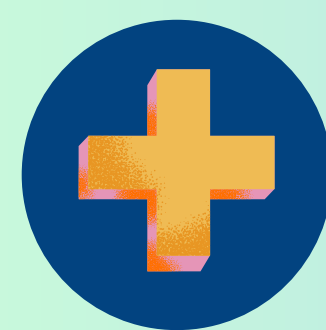
UNIDADE 1

- Altas Habilidades/Superdotação: Aspectos legais.



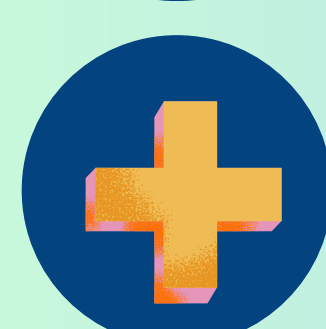
UNIDADE 2

- Aspectos Conceituais: Teorias que orientam nossa prática.



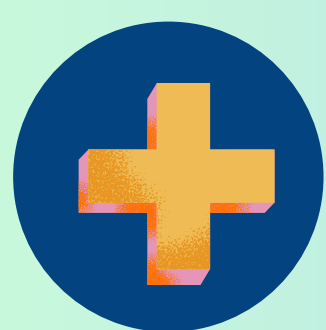
UNIDADE 3

- Características Cognitivas e Socioafetivas da pessoa com Altas Habilidades/Superdotação.



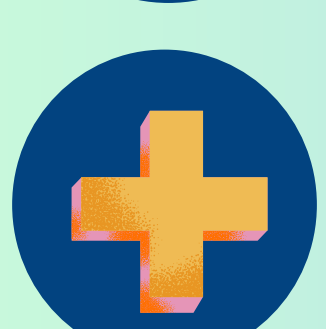
UNIDADE 4

- A AH/SD e a Dupla Condição em Contexto Educacional.



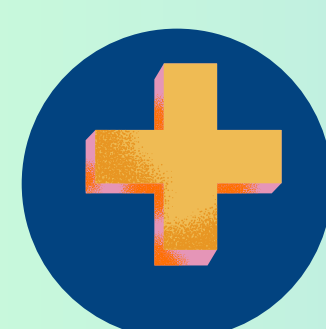
UNIDADE 5

- A Identificação das Altas habilidades/Superdotação.



UNIDADE 6

- O Ensino de Ciências para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.



REFERÊNCIAS



APRESENTAÇÃO

Este e-book tem o objetivo de discutir sobre o processo ensino e aprendizagem de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação-AH/SD em sala de aula comum. A expectativa é dar visibilidade para esta temática no campo da formação docente e desta forma contribuir para o fortalecimento, a identificação e reconhecimento das necessidades e potencialidades da pessoa com AH/SD nas escolas regulares. Com a perspectiva de promover esclarecimentos sobre este público, orientar docentes e profissionais afins, para que se tornem multiplicadores na luta pela garantia dos direitos e respeito à diversidade destes sujeitos.

O e-book, aborda aspectos teóricos que embasam a conceituação de AH/SD adotada no Brasil e seus Identificadores, destaca as características cognitivas e socioafetivas, bem como suas potencialidades, vulnerabilidades particularidades de aprendizagem. Ao tratar aspectos inerentes à educação de alunos com AH/SD, destaca a ações de favorecimento à inclusão, orientações aos pais, professores e a escola, com ênfase no ensino de ciências numa perspectiva inclusiva.

Esperamos que este e-book contribua com a formação docente, na perspectiva de facilitar a identificação e acompanhamento da pessoa com AH/SD, de modo que, se torne um instrumento de inspiração, orientação e pesquisa, suscitando reflexões e diálogos sobre este tema na educação básica.

As autoras



UNIDADE 1

ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: ASPECTOS LEGAIS



Nesta unidade de discutiremos sobre as Altas habilidades/superdotação, traçando um diálogo histórico sobre as atenções voltadas a esse público no âmbito das políticas educacionais e no processo de a garantia de direito ao longo dos anos.





1 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ASPECTOS LEGAIS

Um pouco da história!



De acordo com Delou (2007), no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início ainda na época do Império, com a criação de instituições especializadas substitutivas ao ensino comum, conhecidas como o atual Instituto Benjamin Constant – IBC em 1854, o Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES em 1857, o Instituto Pestalozzi (1926) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE em 1945.

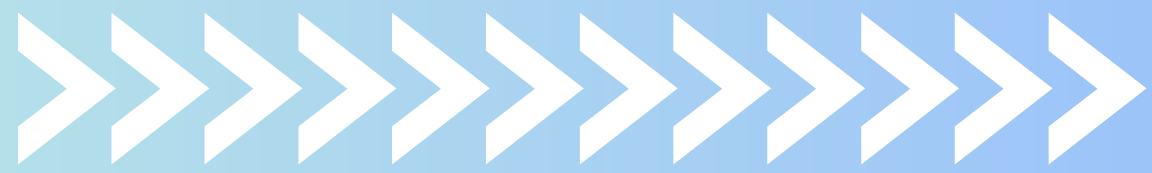
A atenção às AH/SD, tem início a partir de 1945 com a criação do primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com Superdotação na Sociedade Pestalozzi.

O acesso ao ensino regular, só foi instituído no Brasil em 1961, quando passou a ser regulamentado pelas disposições gerais da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61.

Em 1973, o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, sobre a perspectiva de integrar o aluno à escola, e impulsionar as ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e superdotação, porém, sob a concepção de “políticas especiais” o estudante, mesmo tendo acesso à escola regular, não era reconhecido em suas limitações ou potencialidades.

As mudanças começam a aparecer em legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, (BRASIL, 1996), e nas Políticas Nacionais da Educação Especial e Inclusiva (BRASIL, 2001; 2008). As modificações conceituais, definiram a educação especial, como MODALIDADE TRANSVERSAL AOS NÍVEIS, ETAPAS e outras modalidades de ensino, que articulada ao ensino comum, orienta para o atendimento desses estudantes.





Conforme Delou (2007), a ausência de atenção e garantia dos direitos legais, fomentaram inúmeras discussões sobre o tema da superdotação na década de 70 e impulsionaram a organização pela sociedade civil de muitos movimentos, que culminaram com a criação da Associação Brasileira para Superdotados (ABSD). Esta associação assumiu papel importante, promovendo eventos e também participando dos debates e discussões sobre políticas educacionais a este público junto ao MEC.

O movimento em favor da Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nos espaços escolares, se fortaleceu mundialmente, com base nas metas de educação para todos, definidas em Conferências e Convenções Internacionais, como: Jomtien (1990), Salamanca (1994), Guatemala (1999), entre outros, que ampliaram a visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania e trouxeram como linha de ação, a garantia de direitos e reconhecimento das diferenças, assegurando o acesso e a permanência de todos na escola, independentemente das necessidades, condições ou especificidades.

As mudanças começaram a aparecer em legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, (BRASIL, 1996), e nas Políticas Nacionais da Educação Especial e Inclusiva (BRASIL, 2001; 2008). As modificações conceituais, definiram a educação especial, como MODALIDADE TRANSVERSAL AOS NÍVEIS, ETAPAS e outras modalidades de ensino, que articulada ao ensino comum, orienta para o atendimento desses(as) estudantes.

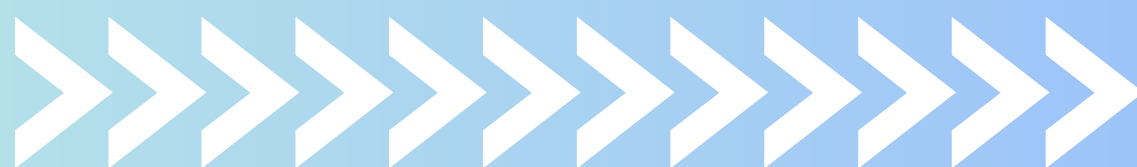
Amparados pela LDB (BRASIL, 1996) muitos estados e municípios regulamentaram O ATENDIMENTO ao estudante com altas habilidades/superdotação. Segundo as orientações Parecer CNE/CEB 17/2001 e Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

§1º (...)considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

*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.





Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S



De acordo com Pérez e Freitas (2011), o tema Altas Habilidades/Superdotação só teve maior visibilidade em âmbito nacional após 2005, com a consolidação de uma política nacional que culminou com a implantação de 27 **Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S**, em estados brasileiros.

Os NAAH/S foram criados com o objetivo de instruir para o atendimento a este público. Estes núcleos de acordo com Perez e Freitas (2014), em muitos estados, com apoio e parceria das Secretarias Estaduais de Educação, tiveram avanços e apresentam resultados satisfatórios, tornaram-se pioneiros no atendimento educacional as AH/SD. Porém em outros, por falta de apoio técnico e financeiro das secretarias estaduais de educação, tiveram suas ações minimizadas e abafadas.

Em 2007, MEC também disponibilizou uma coletânea de livros especializados que serviriam para orientar o trabalho a ser desenvolvido com os alunos, pais e professores.

Em suma, a educação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Brasil enfrenta desafios, apesar dos avanços em relação ao tema, ainda vivenciamos um processo muito lento e com muitas lacunas, principalmente se compararmos as ações voltadas à educação destes estudantes e a grandiosidade territorial e populacional do nosso país.

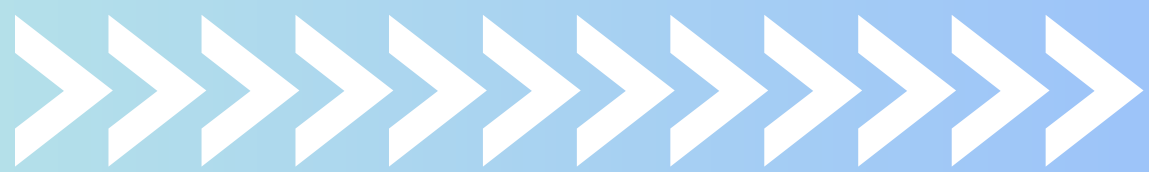


Leia mais...

PÉREZ, S. G. P. B., & FREITAS, S. N. (2014). **Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação**: incluir ainda é preciso. Revista Educação Especial, 27(50), 627–640.

<https://doi.org/10.5902/1984686X14274>





1.1 Definições conceituais: Quem são os estudantes com AH/SD?

Quando falamos em Altas habilidades/Superdotação, logo, vem em mente sujeitos que possuem um grau de habilidade significativamente maior do que a maioria da população, chega-se a imaginar, inclusive, a raridade e perfeição destas pessoas.



Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) pessoas com altas habilidades/ superdotação, apresentam as seguintes características:

[...] pessoas que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse”. (BRASIL, 2008, p.15)

Você sabia?

As pessoas com AH/SD ao longo dos anos foram conhecidas por diferentes nomenclaturas e conceitos errôneos:

Precoce: Pela capacidade de progredirem mais rápido do que as outras em uma determinada área.

Prodígio: Geralmente associado a capacidade cognitiva e ao alto desempenho do Quociente de Inteligência-QI.

Gênios: Por suas habilidades inatas e seu desempenho excelente em todas as áreas.

A definição atual Altas Habilidades/superdotação marcantes em sua aprendizagem, sobretudo nas áreas de seu interesse, entretanto, embora tenham potenciais em determinadas áreas, podem ter limitações ou dificuldades em outras, o que evidencia as contradições em concepções anteriores.

O(a) estudante com potencial de AH/SD é aquele que, comparado com seus pares, apresenta uma habilidade significativamente superior em alguma área do conhecimento, podendo destacar-se em uma ou mais áreas.





1.2 Atendimento ao estudante com AH/SD

Vamos conversar sobre direitos!

Pessoas com AH/SD são público alvo da educação especial e tem direitos garantidos, não apenas a matrícula, mas a sua contagem no censo escolar, para que sejam efetivamente parte da escola, “[...] à medida que tenham suas necessidades educacionais atendidas, por meio da oferta de atendimento qualificado e específico” (MEC, 2005, p. 12).



O direito ao atendimento de suas necessidades específicas é previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica.

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

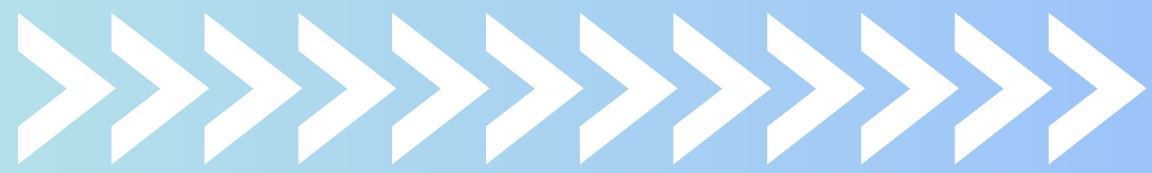
(...) II - complementar a formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

A garantia deste atendimento também foi ampliada no Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. Determina que as escolas da rede regular de ensino promovam na organização de suas classes comuns atividades que favoreçam, o pleno desenvolvimento das AH/SD. Mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recurso ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino.

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.





1.3 Os (Des)compassos da Lei



-Se há Legislações que amparam, porque nossos estudantes com AH/SD ainda são DESPERCEBIDOS nos espaços educacionais?

-Quais as dificuldades para inclusão deste público?

Diferentes teóricos da área como: Pérez e Freitas (2014), Linhares (2019), Delou (2007), confirmam que Estudantes com AH/SD embora reconhecidos legalmente como público-alvo da educação especial, ainda se encontram INVISÍVEIS nas salas de aula das escolas da Educação Básica.

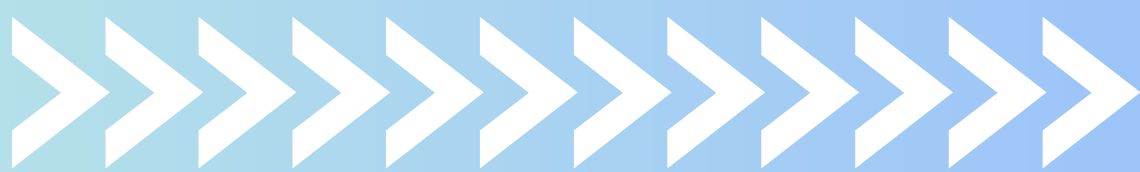
Dentre as dificuldades para inclusão deste público, os autores pontuam:

- Ausência de formação continuada na área;
- Falta de conhecimento por parte dos(as) docentes sobre as características deste público.
- Concepções, ideias preconcebidas em função dos mitos que circundam o tema, geralmente fundamentados no discurso de que por apresentarem grandes potenciais, são desprovidos de necessidades educacionais especiais.

Por se tratar de um tema ainda não aprofundado na Educação Especial, geralmente não associado a ela, e povoado de mitos e crenças populares, as AH/SD não são incluídas nos cursos de formação inicial nem continuada; não se considera a possibilidade de atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais (às quais são encaminhados apenas os alunos com deficiência) e os estudantes que apresentam esse comportamento não são identificados, acreditando-se que eles não existem. (PÉREZ e FREITAS, 2014 p.631)

Como vimos, ao longo da história, no percurso das políticas de atenção e promoção as Altas habilidades/Superdotação, apesar dos poucos avanços, muitos estudantes ainda permanecem INVISÍVEIS ou NEGLIGENCIADOS, tendo seus direitos NEGADOS nos espaços escolares.





Você sabia?



Que a Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que no Brasil de 3% a 5% da população apresente perfil superdotado no âmbito acadêmico?

Gráfico 1 - Matrícula na Educação Especial por Tipo de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação - Brasil 2021.

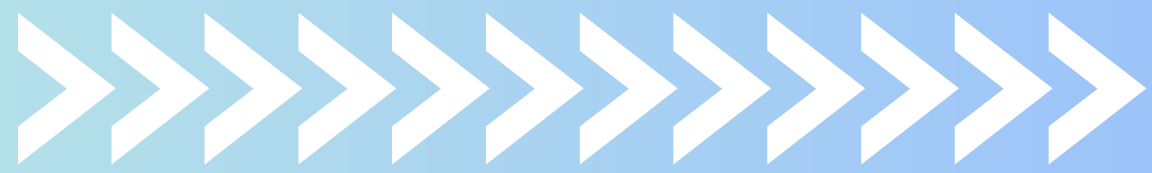


Fonte: Censo Escolar (INEP, 2021)

Conforme os dados do Censo Escolar 2021, num total de 1.575.985 matrículas de estudantes público alvo da educação especial, destes, há apenas 1,5% dos estudantes identificados com Altas Habilidades/Superdotação. É possível supor que estas estatísticas são maiores, quando se considera as inteligências múltiplas e os talentos nas diferentes áreas como: esporte, artes, liderança, entre outras. E que há um número expressivo de estudantes não identificados, que podem estar no anonimato entre os alunos matriculados na educação básica.

Linhares (2019), aponta que a sub notificação está diretamente ligada à carência de políticas públicas. E que há muitos estudantes ainda não são identificados, por da falta de conhecimento das características próprias das Altas Habilidades/Superdotação, no espaço escolar.





INCLUIR É PRECISO!

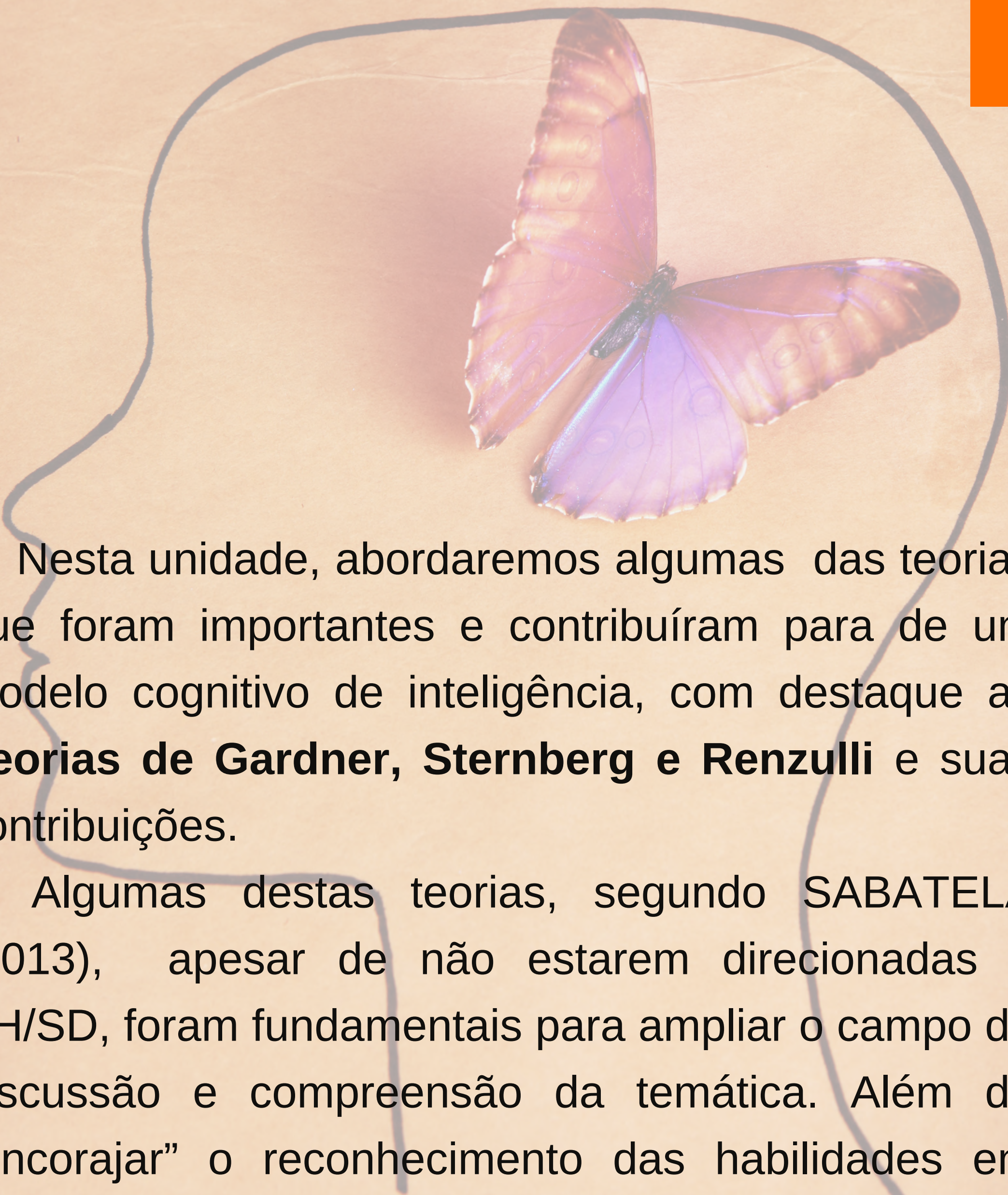
Linhares (2019), refirma que apesar dos notáveis avanços nas políticas da educação especial e inclusiva no Brasil, é preciso avançar no diálogo pedagógico, em favor da pessoa com altas habilidades/Superdotação, pois é evidente que se trata de um tema que ainda carece de atenção, formação e informação no sentido de avançar na identificação, vislumbrar recursos, métodos e alternativas de enriquecimento que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes.

As AH/SD ainda é concebida nas escolas como um FENÔMENO INCOMUM, isso dificulta o reconhecimento, a identificação. O que mantém milhares de crianças despercebidas pela escola, pela família e pela sociedade.



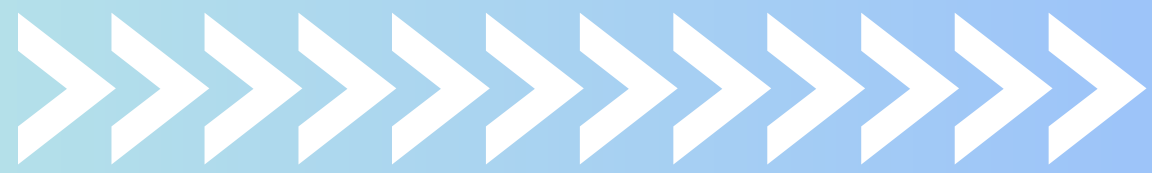
UNIDADE 2

ASPECTOS CONCEITUAIS: TEORIAS QUE ORIENTAM NOSSA PRÁTICA

A purple butterfly with intricate patterns on its wings is positioned inside a large, faint outline of a human head in profile, facing left. The background is a light beige color with a subtle texture.

Nesta unidade, abordaremos algumas das teorias que foram importantes e contribuíram para de um modelo cognitivo de inteligência, com destaque as **Teorias de Gardner, Sternberg e Renzulli** e suas contribuições.

Algumas destas teorias, segundo SABATELA (2013), apesar de não estarem direcionadas a AH/SD, foram fundamentais para ampliar o campo de discussão e compreensão da temática. Além de “encorajar” o reconhecimento das habilidades em outras áreas, tornando-se um embasamento teórico conceitual para as manifestações da Superdotação.



2. ASPECTOS CONCEITUAIS: TEORIAS QUE ORIENTAM NOSSA PRÁTICA



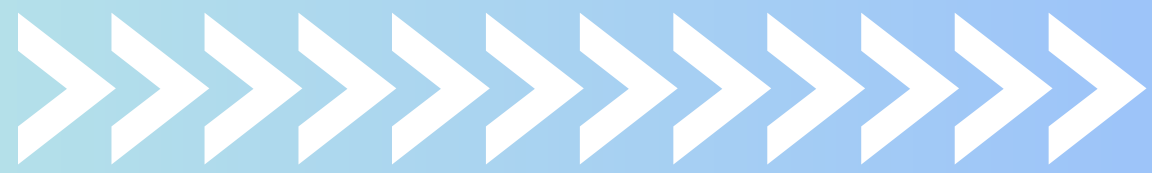
Ao longo dos anos, muitas teorias surgiram, para explicar a inteligência e a forma como os indivíduos constroem conhecimento. Muitas dessas teorias tiveram as contribuições da psicologia outras partiram de especulações filosóficas, estudo da mente, comportamento humano e de processos mentais.

De acordo com Virgolim (2018), muitas teorias como as PSICOMÉTRICAS, COGNITIVISTAS, entre outras, tiveram importantes contribuições. Auxiliaram na expansão de um conceito unitário de inteligência para um conceito que vai além do cognitivo, do raciocínio, da memória e da capacidade de resolver problemas.

Partindo destas teorias, passou-se a reconhecer também aspectos da **criatividade, personalidade, motivação, persistência, otimismo**, dentre outras manifestações da **inteligência emocional**.

Algumas teorias contemporâneas foram importantes e contribuíram para um modelo cognitivo de inteligência, das quais destaco as teorias de Gardner (1983), Ramos-Ford & Gardner (1997), Stremberg (1985, 1997, 2009) e Renzulli e Reis (1997), Renzulli (2018). Algumas destas conceituações conforme Sabatella (2013), apesar de não estarem direcionadas diretamente às AH/SD, foram fundamentais para ampliar o campo de discussão e compreensão da temática, além de “encorajar” o reconhecimento das habilidades em outras áreas, tornando-se um modelo teórico conceitual para a identificação e acompanhamento das Altas Habilidades/Superdotação no Brasil.

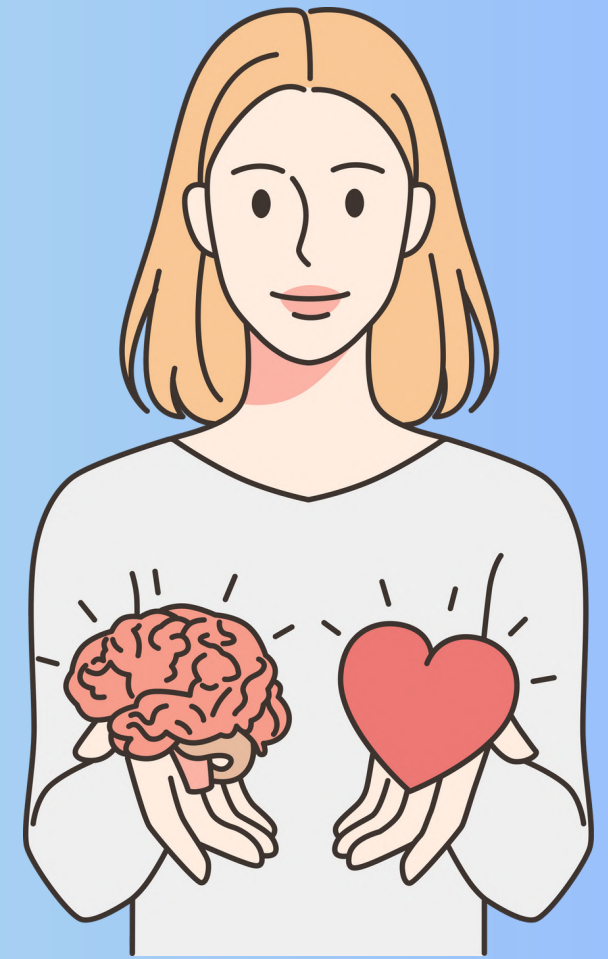




AFINAL, O QUE É INTELIGÊNCIA EMOCIONAL-IE?

Daniel Goleman, psicólogo, escritor e PhD da Universidade de Harvard, popularizou o termo, ao descrever a inteligência emocional como a capacidade de uma pessoa de gerenciar seus sentimentos. Segundo o psicólogo, o controle das emoções é essencial para o desenvolvimento da inteligência de um indivíduo.

De acordo com esta teoria, pessoas que conseguem ter o controle sobre as suas emoções também têm mais autogestão sobre suas vidas e possibilidades de alcançar os propósitos estabelecidos e auto realização.



Goleman, aponta a IE como o conjunto de competências e habilidades fundamentadas em **cinco pilares**:

- # **Autoconsciência**: Capacidade de reconhecer as próprias emoções.
- # **Autorregulação**: Capacidade de lidar com as próprias emoções.
- # **Automotivação**: Capacidade de se motivar e de se manter motivado.
- # **Empatia**: Capacidade de enxergar as situações pela perspectiva dos outros.
- # **Habilidades sociais**: Conjunto de capacidades envolvidas na interação social.

A Educação neste contexto, tem o papel fundamental na promoção e desenvolvimento da Inteligência Emocional.

A educação tem de ser humanista. Ela não deve formar máquinas de estudar e aprender, seres humanos destrutivos ou autodestrutivos, mas pensadores altruístas e generosos com a vida. CURY, 2019, p.22)

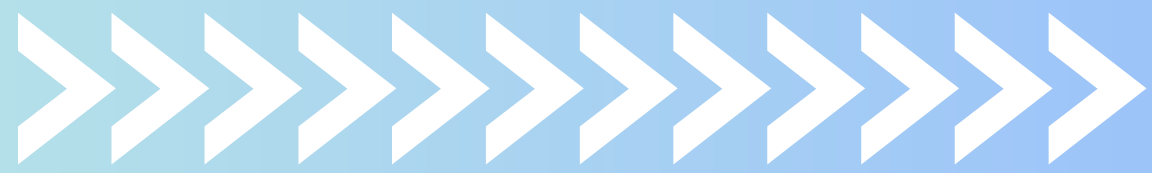
Conheça mais sobre a INTELIGÊNCIA EMOCIONAL!!



BARBOSA, Suria. **Inteligência Emocional: entenda o que é, a importância e como desenvolver.**

<https://www.napratica.org.br/o-que-e-inteligencia-emocional/#oque%C3%A9intelig%C3%Aanciaemocional>





2.1 Gardner e a Teoria das Inteligências Múltiplas

Howard Gardner, Psicólogo Norte americano, causou muitas discussões em âmbito educacional com sua **Teoria das Inteligências Múltiplas**, divulgada no início da década de 1980. Gardner em parceria com muitos cientistas, expandiu o conceito de inteligência, enfatizando que grande parte destas, não se pode medir por avaliação de inteligência, os conhecidos os testes de Quociente de Inteligência- QI.



Gardner, concluiu que a inteligência com é a “capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes comunitários.” (GARDNER 1983,1995,1999, RAMOS-FORD; GARDNER 1997, apud VIRGOLIM, 2019, p.75).

A Teoria das Inteligências Múltiplas, ganhou muitos adeptos no campo das AH/SD por dar destaque as diferentes inteligências e considerar que indivíduos com graus diferentes de talento, motivação e conhecimento, podem ter habilidades acima da média em diversas áreas do conhecimento humano, a nível intelectual, social, pessoal ou artístico, habilidades que se relacionam ou são independentes entre si.

Existem Múltiplas inteligências?

A teoria inicial é composta por sete inteligências, que após estudos posteriores, pode ser descrita por um conjunto de oito inteligências distintas, relativamente autônomas, mas que podem ser aperfeiçoadas e combinadas em múltiplas possibilidades.

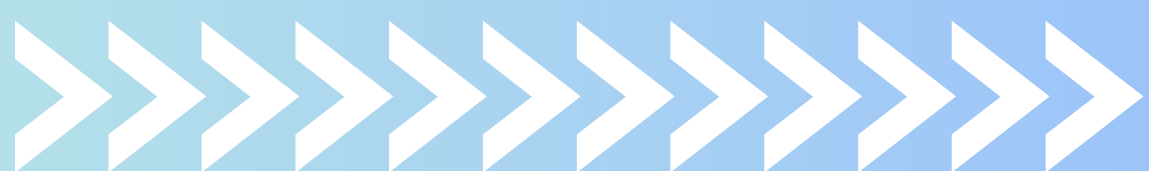
Saiba mais...



LEITE, Tereza. **Inteligências múltiplas:** o que significam e quais são.

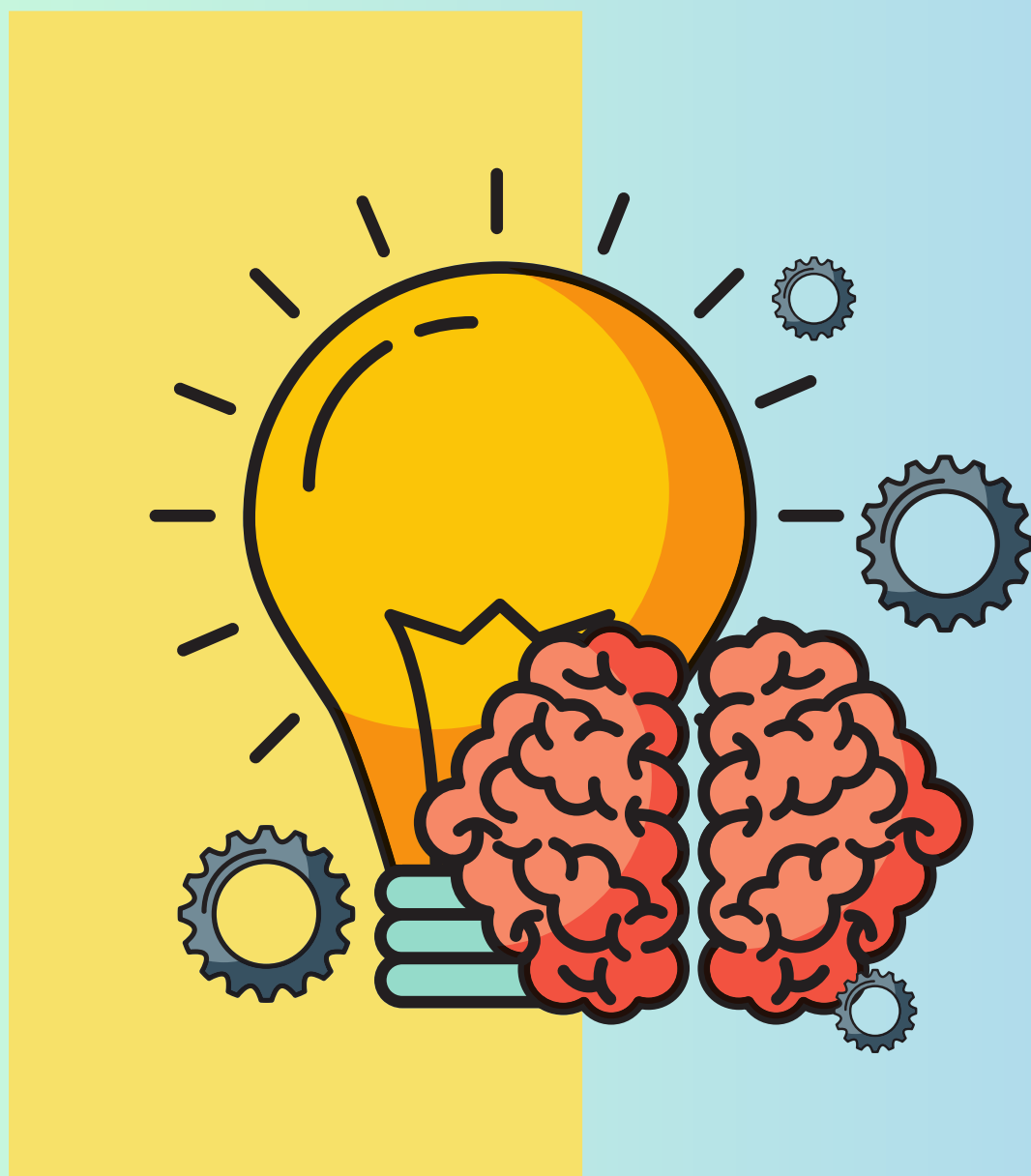
<https://blog.conexia.com.br/inteligencias-multiphas/#:~:text=O%20que%20s%C3%A3o%20intelig%C3%A2ncias%20m%C3%BAltiplas%3F,determinadas%20%C3%A1reas%20do%20que%20outras.>





AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Vejamos as Múltiplas Inteligências e suas principais características:



Naturalista:

Capacidade de reconhecer, classificar seres vivos como animais ou plantas.

Interpessoal:

Capacidade de entender o outro e habilidades de trabalhar em equipe.

Intrapessoal:

Habilidade de Autorreflexão, entendimento das emoções, medos, limites, potenciais de si e dos outros.

Musical:

Capacidade criadora por meio de diferentes padrões de sons, habilidades em perceber tons e modelos rítmicos.

Viso-espacial:

Capacidade de perceber informações, boa acuidade visual, memória e projeções em espaços amplos.

Lógico-matemática:

Habilidade em lidar com números equações. quantificar, resolver problemas lógicos e calcular.

Linguística:

Habilidade de entender e expressar-se com facilidade através de processos linguísticos.

Cinestésico-corporal:

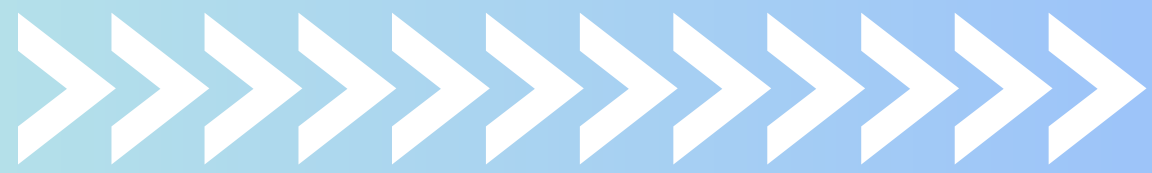
As habilidades com o corpo ou parte, em coordenar ou desempenhar uma tarefa.

FONTE: Elaborado pelas autoras (2021) conforme Virgolim (2014, 2019, 2021) e Sabatella (2013).

Lembre-se!!!

As inteligências múltiplas podem ser aprendidas e estimuladas.





2.2 As contribuições de Sternberg e a Teoria Triárquica para a AH/SD.

Robert J. Sternberg em sua pesquisa sobre a inteligência, contribuiu significativamente nos estudos sobre AH/SD por conceber a inteligência humana de forma plural, descrevendo-a como uma atividade mental ou processo que podem ser desenvolvidas “aprendidas, estimuladas e ensinadas” (VIRGOLIM, 2019, p.79). Sua teoria ficou conhecida como Teoria Triárquica, que salienta três aspectos da inteligência humana, evidenciadas em pessoas com AH/SD.

Aspectos da Teoria Triárquica de Inteligência

INTELIGÊNCIAS ANALÍTICAS

- Lógica
- Valorização do raciocínio
- Memória
- Pensamento convergente

INTELIGÊNCIAS SINTÉTICAS

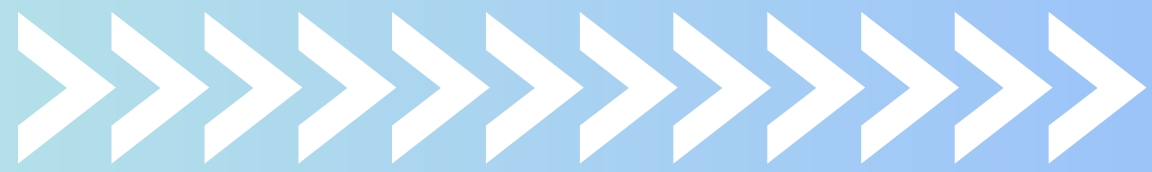
- Criativa
- Inventiva
- Valorização do novo
- Não convencional
- Pensamento divergente

INTELIGÊNCIAS PRÁTICAS

- Competência social
- Ajustamento geral
- Sucesso nos diversos ambientes em que atua (trabalho, escola e vida social)

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021), conforme Sabatella (2019, p.80)





INTELIGÊNCIAS ANALÍTICAS

A inteligência Analítica, envolve a direção consciente dos processos mentais, é percebida em indivíduos com alto raciocínio analítico. Capazes de processar informações de forma eficaz e sem necessidade de muita repetição. Estes indivíduos, demonstram raciocínio lógico matemático, aguçado e tem facilidades em projetar situações, comparar e analisar pensamentos e ideias.

INTELIGÊNCIAS SINTÉTICAS

Esta inteligência é percebida em pessoas com alto poder criativo. Pessoas com capacidade de adapta-se facilmente a ambientes de mudanças, “são indivíduos perspicazes, criativos e hábeis em lidar com situações relativamente novas.” (VIRGOLIM, 2019, p. 80), e principalmente, capazes de interagir em diferentes ambientes e lidar com situações adversas.

INTELIGÊNCIAS PRÁTICAS

Os indivíduos com inteligência prática, são extremamente criativos, imaginativos, capazes de manifestar a teoria em prática, nas diferentes formas de expressão da linguagem, tanto na linguagem escrita quanto na oralidade, demonstram claramente suas aptidões e competências, são originais na resolução de problemas.

Esta teoria possibilitou uma ampliação da noção de Superdotação, influenciando métodos de identificação às AH/SD, numa perspectiva que demonstra a importância de considerar o equilíbrio entre inteligência, criatividade e sabedoria, de modo que juntas possam ser mais efetivas.



SAIBA MAIS SOBRE ESTA TEORIA!

KONKIEWITZ, Elisabete Castelon. **Breve Panorama das Diferentes Conceituações e Abordagens da Inteligência.**

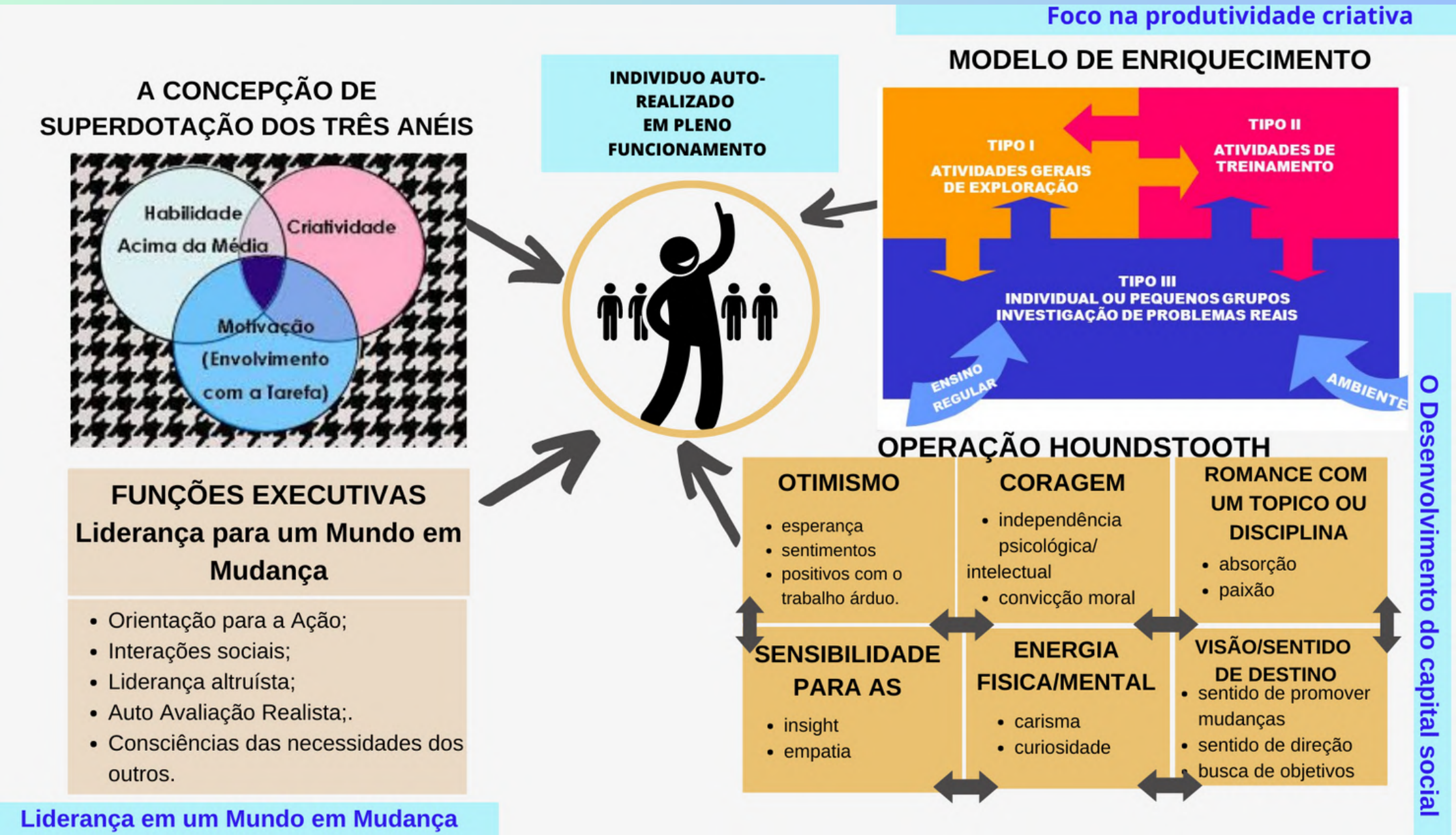
<http://cienciasecognicao.org/neuroemdebate/arquivos/2090>



2.3 Renzulli e as Altas Habilidades/Superdotação

O conceito amplamente difundido e incorporado à superdotação no Brasil, e adotado pelo MEC, tem como princípio a Teoria construída pelo psicólogo Joseph Renzulli, em sua TEORIA GERAL que compreende quatro partes, visando o desenvolvimento do potencial humano: **A Concepção dos Três Anéis;** **O Modelo Triádico do enriquecimento;** **A Operação Hondstooch e Funções Executivas ou Funções de Liderança.** As subteorias orientam para a **identificação, propostas de enriquecimento escolar, apoio, incentivo e acompanhamento dos talentos** na promoção do potencial humano, com vistas ao bem estar acadêmico, pessoal e social do indivíduo com AH/SD.

Figura 1 -. Representação da Teoria de Quatro Partes para o Desenvolvimento do Talento de Renzulli



Fonte: Adaptado pelas autoras (2021), conforme Virgolim (2018).

A teoria parte do propósito de que é preciso investir na educação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, proporcionando a estes indivíduos o máximo de oportunidades que o levem a autorrealização, e desta forma, elevar o índice de pessoas que possam contribuir com as melhorias na sociedade contemporânea. Por esta sincronia de ideias que a teoria de Renzulli, pode ser considerada a mais completa e de grande relevância aos estudos sobre Altas Habilidades/Superdotação em ambiente escolar.



O MODELO DOS TRÊS ANÉIS



Figura 2. Modelo Triádico da definição de Superdotação (RENZULLI; REIS, 1997) . Traduzido e adaptado por Virgolim (2007b).

A Subteoria I, diz respeito a concepção de superdotação dos Três Anéis, publicada por Renzulli em 1978 e reformulada em 1986. Renzulli idealizou graficamente este modelo, com o objetivo principal identificar, apoiado em uma malha representativa dos elementos sociais descrevendo na forma de três anéis que se sobrepõem em um fundo xadrez, que representam as interações do indivíduo com o ambiente e a personalidade.

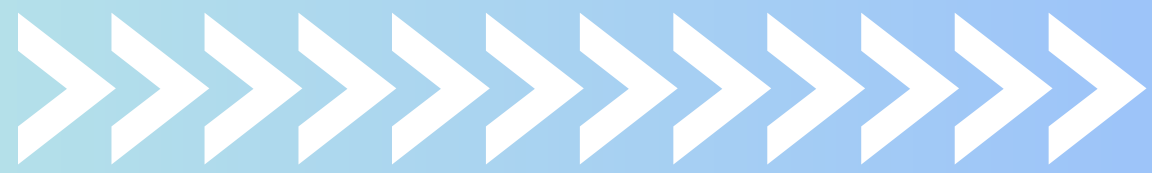
Para Renzulli (2018), as características apontadas pelos anéis nas pessoas com AH/SD atuarão de maneira articulada e que um traço incentiva o outro, de modo que a **intercessão** entre eles, pode indicar um perfil superdotado. A presença isolada de qualquer um destes traços não é suficiente para definir a superdotação. Pois é na interação entre os três traços que se manifestam os comportamentos de superdotação.

O Modelo dos Três Anéis, tem como objetivo principal a IDENTIFICAÇÃO, apoiado em uma malha representativa dos elementos sociais descrevendo na forma de três anéis que se sobrepõem em um fundo xadrez, que representam as interações do indivíduo com o ambiente e a personalidade. O modelo apresenta a Superdotação com base nas características apontadas pelos “Anéis” representados por: **Habilidade acima da média; Alta criatividade** e grande **Envolvimento com a tarefa**.

CAPACIDADE ACIMA DA MÉDIA: Domínio superior; Potencial nas Habilidades Gerais; Alta capacidade de processar informações; Compreensão e memória elevada; Capacidade de pensamento abstrato; Curiosidade intelectual; Poder excepcional de observação.

ENVOLVIMENTO COM A TAREFA:
Investem suas energias na execução de uma atividade ou projeto. Tem motivação intrínseca; Fascínio; Altos níveis de perseverança; Resistência; Muita dedicação e concentração nas atividades de seu interesse.



**CRIATIVIDADE:**

Envolve a originalidade; Flexibilidade do pensamento, Ousadia; Capacidade de buscar alternativas e inovações.

Para Renzulli (2018), a superdotação não é um conceito estático, é dinâmico e que nem sempre as características se manifestam na mesma intensidade no indivíduo em algumas situações de aprendizagem ou desempenho, pois dependem de diferentes fatores como: **Personalidade; Fatores ambientais; Aspectos socioeconômicos e Contextos apropriados**, para que se tornem aparentes ou não.

2.4 Indicadores de Altas Habilidades/ Superdotação

Baseando-se nos classificadores internacionais e nas contribuições de Gardner e Renzulli o MEC em (2006), define a Superdotação em diferentes tipos:

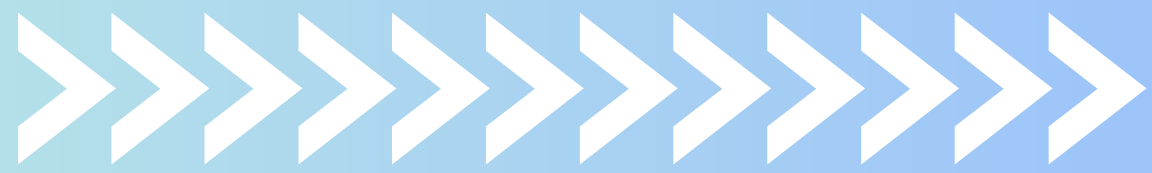


TIPO INTELECTUAL: Flexibilidade e fluência de pensamento; Capacidade de pensamento abstrato para fazer associações; Produção ideativa; Rapidez do pensamento; Compreensão e memória elevada; Capacidade de resolver e lidar com problemas.

TIPO ACADÊMICO: Evidencia aptidão acadêmica específica; Atenção; Concentração; Rapidez de aprendizagem; Boa memória; Gosto e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse; Habilidade para avaliar; Capacidade de sintetizar e organizar o conhecimento; Capacidade de produção acadêmica.

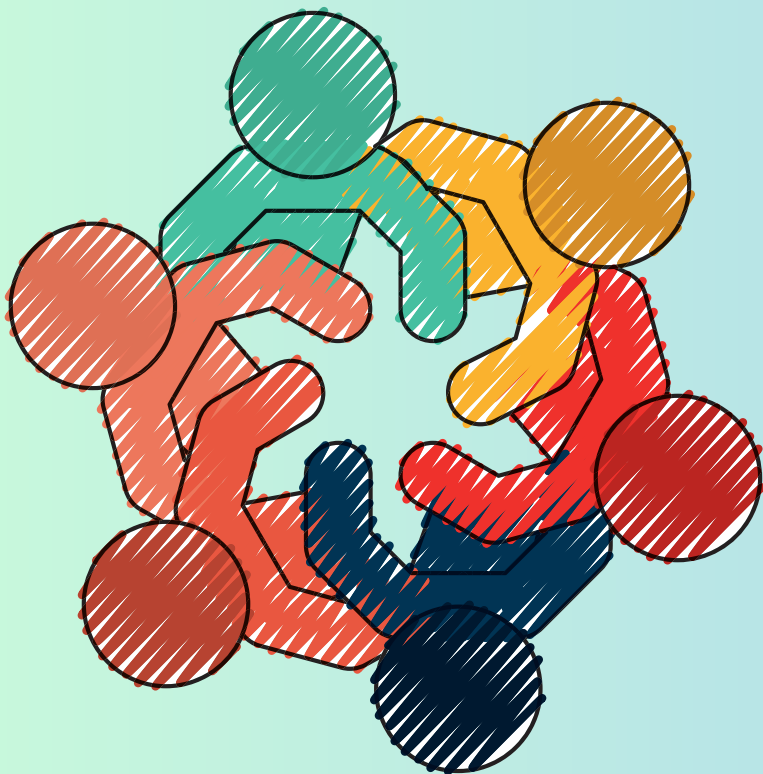
TIPO CRIATIVO: Tem muita originalidade; imaginação; Capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora; Gosta de desafios; Facilidade de auto expressão; Fluência e flexibilidade.





TIPO PSICOMOTOR: Habilidade e interesse por atividades psicomotoras; Desempenho fora do comum em velocidade; Agilidade de movimentos; Força; Resistência; Controle e Coordenação motora.

TIPO TALENTO ESPECIAL: Evidencia habilidades especiais e alto desempenho nas áreas artísticas.(música, dança, teatro, artes visuais e plásticas).



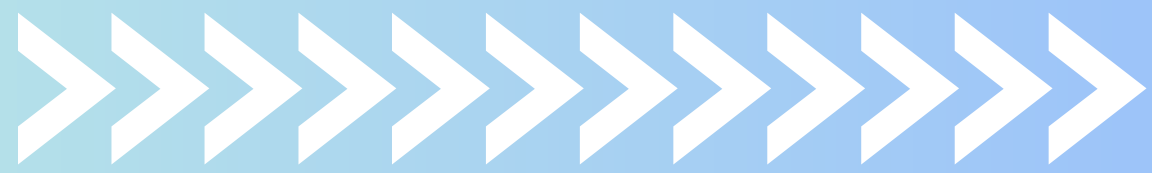
TIPO SOCIAL: Capacidade de liderança; Sensibilidade interpessoal; Atitude cooperativa; Sociabilidade expressiva com pessoas e grupos diversos; Percepção acurada; Capacidade para resolver situações sociais complexas; Alto poder de persuasão e de influência no grupo.

Como vimos, a Superdotação compreende aspectos que vão além das notáveis habilidades cognitivas, mas envolve comportamentos **criativos**, de **liderança** e **aptidões motoras**, que podem herdadas geneticamente ou adquiridas por oportunidades e estímulos a ele oferecidos pelo meio ambiente.

Estudantes com perfil de AH/SD apresentam habilidades superiores quando comparados aos demais no que diz respeito ao SABER e ao FAZER, estão presentes nos espaços educacionais, independente das condições econômicas e culturais vivenciadas.

Para Rondini e Reis (2021), estes estudantes, por não se enquadrarem nas convenções formais estabelecidas pelos sistemas educacionais e por não corresponderem às expectativas de um ideal de aluno que se criou em torno da pessoa com AH/SD, muitas vezes são censurados, sofrem bullying, ou são apontados como bagunceiros, inquietos ou indisciplinados.





10 DE AGOSTO: DIA INTERNACIONAL DOS SUPERDOTADOS.



O dia 10 de Agosto é comemorado como o **Dia Internacional dos Superdotados**. De acordo com o Conselho Brasileiro para a Superdotação (ConBraSD), a data foi criada pelo Conselho Mundial das Crianças Superdotadas e Talentosas, em 2011, no encontro realizado em Praga, na República Tcheca, com a finalidade de apoiar e dar visibilidade às ações voltadas para os estudantes superdotados em todo mundo.

No Brasil, muitos estados comemoram esse mês em seu calendário oficial dedicado a informação e conscientização dos direitos das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.

Nesses estados, este mês é denominado **AGOSTO LARANJA** associando a cor laranja a AH/SD. A cidade de Porto Alegre, por meio da Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação (AGAAHSD), foi a primeira cidade a instituir o Agosto Laranja no Brasil, graças ao movimento da sociedade civil e o protagonismo de familiares de AHSD, outras cidades no estado do Rio Grande do Sul, também instituíram a Lei.

PORQUE A COR LARANJA?

Conforme a Psicologia das Cores, o laranja é a uma cor vibrante e cheia de energia, Está associada à criatividade, seu uso desperta a mente, a inteligência e auxilia no processo de assimilação de novas ideias.



LARANJA



É uma cor equilibrada, vibrante e cheia de energia. Também é amigável e convidativa.



Reflete calor, excitação e entusiasmo. É muito ativo, alegre e sociável.



É menos excitante do que o vermelho, mas agradavelmente estimulante.

Fonte: <https://viverdeblog.com/psicologia-das-cores/>



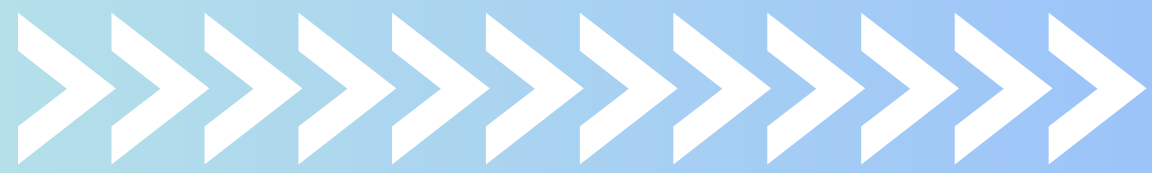
UNIDADE 3

CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS E SÓCIOAFETIVAS DA PESSOA COM AH/SD



Nesta unidade abordaremos aspectos cognitivos e sócioafetivos da pessoa com altas habilidades/superdotação, afim de auxiliar na compreensão da superdotação enquanto um fenômeno multidimensional e buscar possibilidades pedagógicas mais adequadas a este público.

Os aspectos aqui enfatizados tem como base diferentes literaturas que tratam sobre as AH/SD e a contribuição de diferentes ciências como a Psicologia, Neurociência e Pedagogia, que nos ajudarão a compreender as vulnerabilidades sociocognitivas e afetivas destes (as) estudantes.



3 CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS E SOCIO-AFETIVAS DA PESSOA COM AH/SD

Renzulli (2018), deixa evidente que o fenômeno da superdotação não se limita apenas ao elevado potencial cognitivo, envolve as dimensões: Emocionais, Motivacionais e Criativas.

Você sabia?



- Que pessoas com AH/SD em diferentes áreas, embora apresentem características separadas por tipos de Superdotação, grande maioria possuem características semelhantes?
- Que o comportamento de Superdotação aparece desde a infância?

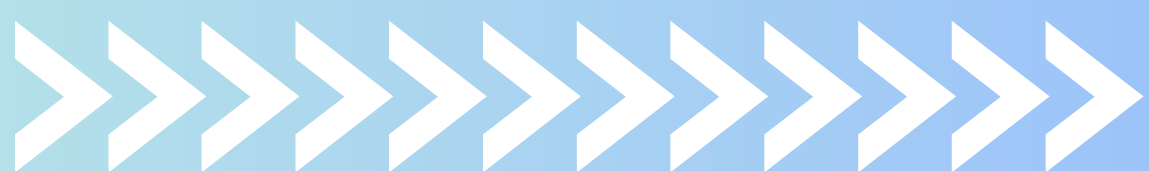
Neumann (2019), afirma que grande parte das características e potenciais superdotados, são visíveis desde a infância, muitas aparecem de forma precoce. E podem se apresentar nas diversas áreas como: **linguagem, cognição, psicomotora, atenção, percepção, concentração, memória**, entre outras.

Crianças pequenas, em geral, a menos que tenham algum tipo de comprometimento em sua saúde, se mostram curiosas e imaginativas. A diferença entre uma criança superdotada e a não superdotada, neste caso, é a **intensidade da curiosidade** e da **imaginação**. Nas crianças superdotadas, a intensidade é muito maior, é algo que se destaca, é o que causa estranhamento nos adultos. (NEUMANN, 2019 p. 4)



Para a autora, as necessidades educacionais de crianças e jovens com AH/SD são iguais a todos os outros, o que ocorre nestes indivíduos, algumas fases do desenvolvimento do superdotado, acontecem precocemente. Isto os deixa vulneráveis a inúmeras situações e dificuldades no processo educacional, sobretudo pela dificuldade de lidar com a quantidade de informações e emoções.





3.1 Identificando a pessoa com AH/SD, nas diferentes áreas

MOTIVAÇÃO

- Persistência quando se busca atingir um objetivo ou na realização de tarefas.
- Interesse constante por certos tópicos ou problemas.
- Comportamento que requer pouca orientação dos professores.
- Envolvimento intenso quando trabalha temas ou problemas de seu interesse.
- Compromisso com projetos de longa duração.
- Pouca necessidade de motivação externa para finalizar um trabalho que inicialmente se mostrou estimulante(...)

HABILIDADE INTELECTUAL

- Facilidade para lembrar informações.
- Habilidade de lidar com abstrações.
- Vocabulário avançado para idade ou série.
- Habilidade de fazer observações perspicazes e sutis.
- Grande bagagem de informações sobre uma variedade de tópicos.
- Habilidade para transferir aprendizagens de uma situação para a outra.



CRIATIVIDADE

- Habilidade de pensamento imaginativo.
- Atitude não conformista; Pensamento divergente.
- Espírito de aventura; Disposição para correr riscos.
- Habilidade de adaptar, melhorar ou modificar ideias.
- Habilidade para produzir respostas incomuns, únicas ou inteligentes.
- Disposição para fantasiar, brincar e manipular ideias.



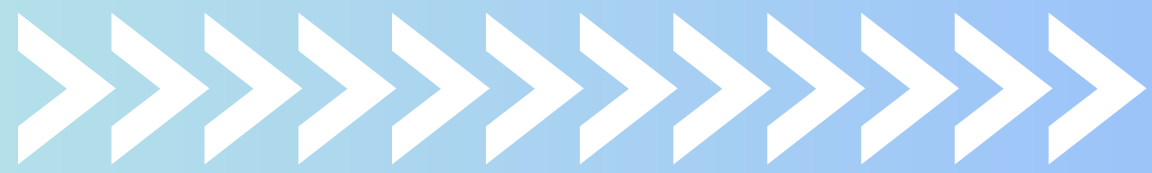
LIDERANÇA



- Tendência a ser respeitado pelos colegas.
- Autoconfiança quando interage com colegas da sua idade.
- Comportamento cooperativo ao trabalhar com os outros; Responsabilidade
 - Habilidade de articular ideias e de se comunicar bem com os outros.
 - Tendência a dirigir as atividades quando está envolvido com outras pessoas.

(OUROFINO & GUIMARÃES, 2007 p 43-49)





Curiosidade...

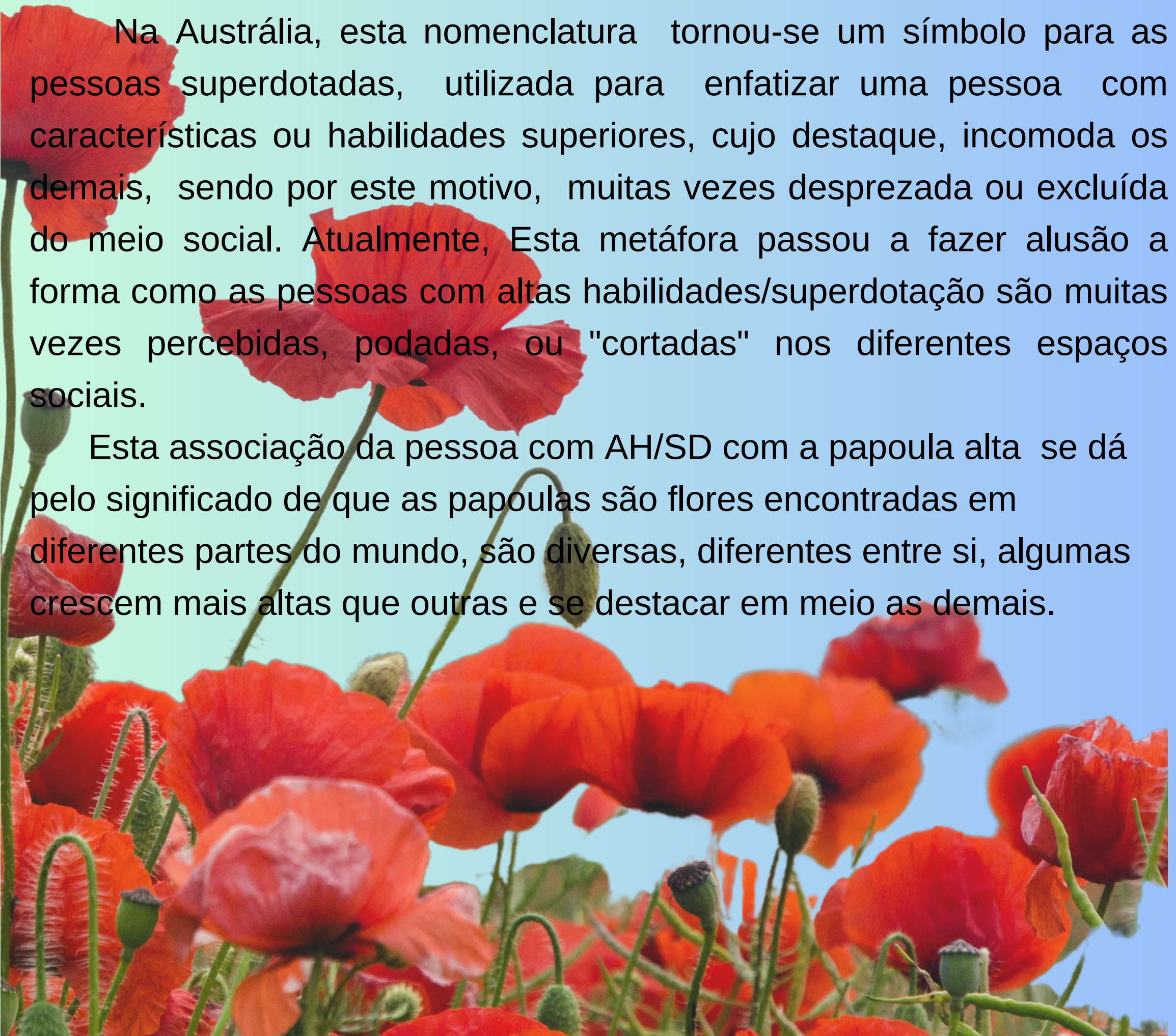
A Papoula alta e as Altas habilidades/superdotação

O termo "**Tall poppies**" (papoula alta) é comumente utilizado para se referir a pessoa com superdotação na Austrália e na Nova Zelândia.

O termo tem sua origem na Roma antiga e foi utilizado para destacar pessoas notáveis no século XVIII. De acordo com a história Romana, as papoulas mais altas do jardim devem ser cortadas, para que as demais não saiam perdendo em uma comparação

Na Austrália, esta nomenclatura tornou-se um símbolo para as pessoas superdotadas, utilizada para enfatizar uma pessoa com características ou habilidades superiores, cujo destaque, incomoda os demais, sendo por este motivo, muitas vezes desprezada ou excluída do meio social. Atualmente, Esta metáfora passou a fazer alusão a forma como as pessoas com altas habilidades/superdotação são muitas vezes percebidas, podadas, ou "cortadas" nos diferentes espaços sociais.

Esta associação da pessoa com AH/SD com a papoula alta se dá pelo significado de que as papoulas são flores encontradas em diferentes partes do mundo, são diversas, diferentes entre si, algumas crescem mais altas que outras e se destacar em meio as demais.

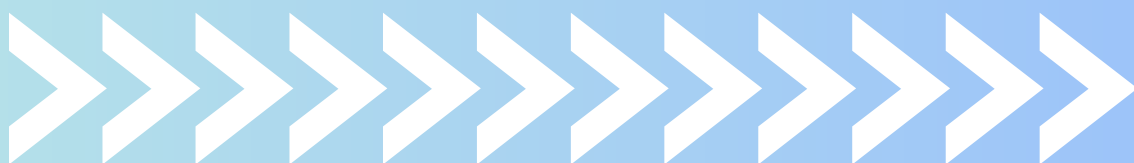


Saiba mais...

PEETERS, Bert. **The Tall poppy Syndrome.**

<https://www.newportinstitute.com/resources/mental-health/tall-poppy-syndrome/#:~:text=What%20is%20Tall%20Poppy%20Syndrome,did%20not%20deserve%20the%20attention.>





3.2 Comportamentos de Superdotação: Implicações em Sala de Aula

Muitas características podem se apresentar de forma positivas ou negativas no desenvolvimento do estudante com AH/SD e assim trazer sérias consequências a vida acadêmica, pessoal e social.

Vejamos!

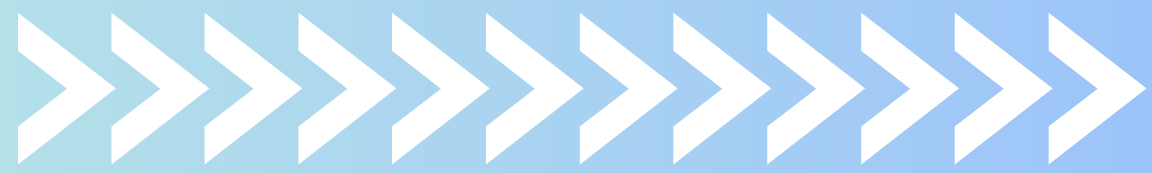
CARACTERÍSTICAS DAS AH/SD: IMPLICAÇÕES E POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS EM SALA DE AULA

Tabela 1 - Características das AH/SD.

ASPECTOS FORTES	IMPLICAÇÕES	POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS
Habilidade cognitiva avançada	Acha que a forma de raciocínio e compreensão dos colegas são “bobas” e expressa sua opinião para eles.	Os colegas o(a) evitam; os adultos o(a) percebem como falador(a) demais. O (a) estudante perde amigos da linguagem.
Habilidades verbais avançadas para a idade	Conversa mais do que os colegas, que não entendem sobre o que está falando. o individuo quer falar sempre, não dando a vez aos outros.	Os colegas o (a) percebem como pretensioso(a) e superior aos outros, e o(a) excluem. O(a) estudante fica solitário (a).
Pensamento criativo	Resolve problemas de seu próprio jeito, e não da forma ensinada pelo(a) docente.	O(a) docente se sente ameaçado(a), percebe o individuo como desrespeitoso(a) da figura de autoridade e decide reprimi-lo, o que estabelece o palco para a rebelião.
Rápida no pensamento	Torna-se facilmente entediado (a) com a rotina e pode não completar suas tarefas. Por outro lado, pode acabar rapidamente suas atividades e ficar vagando pela sala, procurando o que fazer.	O (a) docente pode achar que o(a) estudantes é desatento(a), negativo (a) ou com problemas comportamentais, e que exerce má influência nos colegas.
Grande capacidade para demonstrar emoções	Reage intensamente a questões morais e sociais. Tem senso de justiça, empatia.	É vulnerável a críticas feitas pelos outros e por ele(a) mesmo(a). Não aceita imposições. Podem vivenciar sentimento de rejeição e isolamento
Alto nível de energia	Pode ser muito distraído(a), começando várias tarefas e não terminando nenhuma	O (a) estudante pode se desgastar tentando realizar muitos projetos de uma vez só. Sua alta energia pode ser confundida com Transtorno de Desordem da Atenção e Hiperatividade – TDAH. Medicação pode ser sugerida para “acalmar” o(a) estudante
Grande poder de concentração	Algumas vezes gasta tempo demasiado em um projeto; fica perdida nos detalhes e perde os prazos de entrega.	Notas baixas, uma vez que as tarefas não são completadas, o que causa frustração para a criança, seus pais e professores.
Pensamento ao nível do adulto	O pensamento ao nível do adulto não se faz acompanhar de habilidades ao nível do adulto, tais como a diplomacia. Pode falar coisas de forma rude ou desconcertante.	Tanto os colegas quanto os adultos podem achar o(a) estudante rude, ofensivo (a) e sem tato, passando a evitá-lo (a)

Fonte: Adaptado pelas autoras (2022), segundo Virgolim,2021.





3.3 Contribuições das Diferentes Ciências à AH/SD

Diferentes ciências como a Psicologia, Neurociência e Pedagogia, tem contribuído para a compreensão das vulnerabilidades sócio cognitivas e afetivas de estudantes com potencial para AH/SD. Buscando esclarecer essas implicâncias na vida acadêmica, pessoal e social, afim de auxiliar pais e professores a pensar a superdotação enquanto um fenômeno multidimensional, e buscar possibilidades pedagógicas mais adequadas a este público.



A psicologia e a Neurociência têm ajudado a compreender algumas características intrínsecas a superdotação.

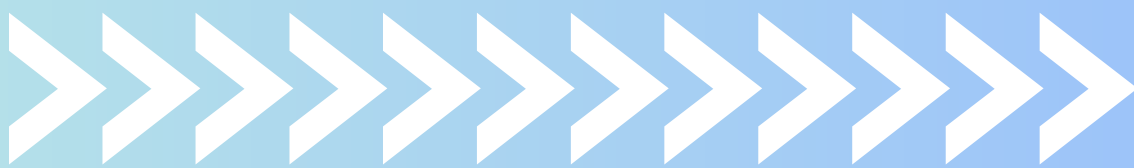
A neurociência tem mostrado que as pessoas superdotadas pensam diferente da maioria, por sua constituição cerebral, que influência diretamente em seu funcionamento, e consequentemente, em sua forma de agir, pensar e se comportar.

3.4 A Teoria da Sobre-excitabilidade

De acordo com Neumann(2019), o Psicólogo e psiquiatra Dabrowski, em sua teoria denominada “Teoria da Desintegração Positiva” e estudos sobre a afetividade da pessoa com AH/SD, concluiu que a Sobre-excitabilidade é um fenômeno orgânico e neurológico que **AMPLIA** a capacidade DA ATIVIDADE MENTAL de um individuo em responder a estímulos. Resulta de uma reação biológica intensa, encontrada em maior grau em indivíduos criativos e talentosos. para ele a Sobre-excitabilidade pode se apresentar em cinco áreas: **Intelectual, Imaginativa, Sensorial, Psicomotora e Emocional**.

Para Virgolim (2021) a Sobre-excitabilidade em alguns indivíduos com AH/SD, eleva seus potenciais ao extremo e estes tem dificuldades em diminuir sua atividade cerebral, podendo apresentar comportamentos, que podem trazer facilidades ou dificuldades à sua vida, podendo inclusive ser confundidos com transtornos psicológicos ou patologias psíquicas.



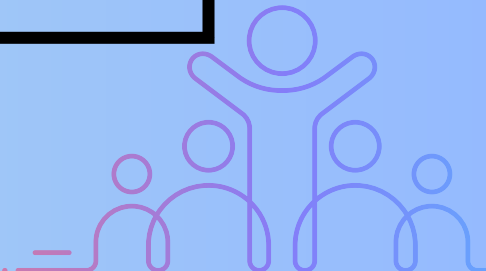


EXPRESSÕES E FORMAS DA SOBRE-EXCITABILIDADE

Virgolim (2018), confirma que a sobre-excitabilidade traz consigo grandes alegrias e, por vezes, grandes frustrações a vida do(a) estudante. e assim, destaca que os aspectos positivos devem celebrados e as expressões negativas, podem ser tratadas positivamente e usadas para ajudar a facilitar o crescimento deste(a) estudante. Com destaque algumas características e possíveis estratégias que representam algumas das soluções possíveis de intervenções que podem ajudar a melhorar a vida da pessoa superexcitada.

Tabela 2 - Expressões e Formas da Sobre-excitabilidade

ÁREAS SOBRE-EXCITADAS	COMO APROVEITAR
PSICOMOTORA - Excesso de energia; Grande agitação motora; Parece em constante tensão emocional. - Fala rápida, compulsiva, tagarelice. - Entusiasmo acentuado, busca por atividade física intensa, (por ex: jogos e esportes rápidos); - Competitividade acentuada; - Inquietação; dificuldade em ficar parada no lugar. Ações impulsivas; hábitos nervosos, tique como roer unhas, balançar as pernas. - Pode ser diagnosticado(a) erroneamente como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).	ESTRATÉGIAS: Indivíduos com super-excitabilidade psicomotora adoram “fazer” coisas e precisam “fazer”. - Promova atividades físicas ou verbal, diariamente. - Desenvolva atividades que exijam desempenho corporal e cognitivo; - Promova a espontaneidade e de preferência a atividades livres e abertas.
SENSORIAL - Capacidade sensorial aumentada, prazer estético; Prazer em ver, cheirar, provar, tocar, ouvir; e compulsividade por sexo, masturbação; - Desejo de conforto, luxúria, beleza. - Prazer em ser admirado(a) e ser notado(a); - Sente-se atraído(a) por objetos bonitos, pelo sons das palavras, música, forma, cor e equilíbrio. - Alimentação excessiva.	ESTRATÉGIAS: Estes indivíduos literalmente sentem o prazer de serem reconhecidos (as) e gostam de estar no centro das atenções. - Promova atividades em ambiente relaxante, que limitem os estímulos desconfortáveis e proporcione conforto e bem estar. - Proporcione oportunidades onde ele(a) tenha destaque e demonstre seu potencial, facilite produções criativas e dramáticas e grupais.
INTELLECTUAL - Atividade intensificada da mente; Curiosidade, concentração, capacidade de grande esforço intelectual; - Leitura ávida; altamente crítica; senso agudo de observação; - Capacidade de planejar em seus mínimos detalhes.	ESTRATÉGIAS: As pessoas com esta sobre-excitabilidade amam estudar, pesquisar absorver e produzir conhecimento. - Promova atividades que requeiram análise, síntese, pensamento critico e a busca de soluções; - Incentive a pesquisa.



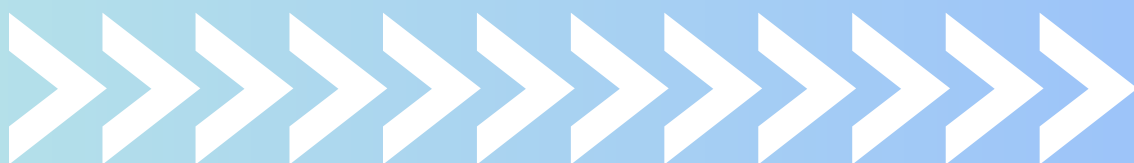


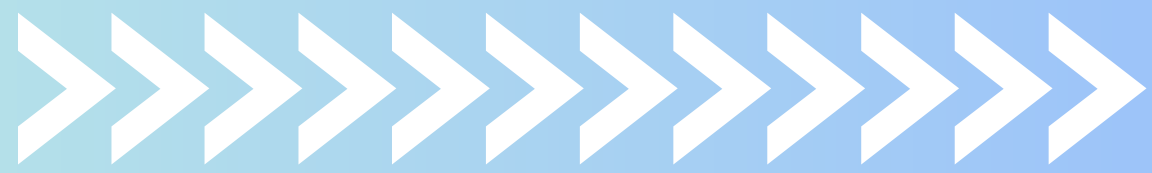
Tabela 2 - Expressões e Formas da Sobre-excitabilidade.

(Conclusão)

ÁREAS SOBRE-EXCITADAS	COMO APROVEITAR
INTELECTUAL • Atividade intensificada da mente; Curiosidade, concentração, capacidade de grande esforço intelectual; • Leitura ávida; altamente crítica; senso agudo de observação; • Capacidade de planejar em seus mínimos detalhes. • Paixão por perguntas investigatórias e resolução de problemas; • Avidez pelo conhecimento e análise, preocupação com problemas lógicos e teóricos. • Pensamento reflexivo e critico, forte apreço pela verdade e pela moralidade.	ESTRATÉGIAS: As pessoas com esta sobre-excitabilidade amam estudar, pesquisar absorver e produzir conhecimento. • Promova atividades que requeiram análise, síntese, pensamento critico e a busca de soluções; • Incentive a pesquisa; • Incentive a auto reflexão e autocritica, sobretudo respeito mútuo.
IMAGINATIVA • Imensa capacidade de brincar com a imaginação; Capacidade de viver em um mundo de fantasia; do pensamento mágico, de histórias de fadas, amigos imaginários, dramatização. • Riqueza de associação de imagens e impressões, perceptividade; • Alta criatividade, invenção e fantasia; Imaginação vívida; Mistura de realidade e ficção, sonhos elaborados, ilusão e fantasia.	ESTRATÉGIAS: Pessoas com essa sobre-excitabilidade, tem baixa tolerância ao tédio e necessitam de novidades. • Promova atividades que agucem a imaginação e favoreçam a aprendizagem e desempenho. • Aproveite a imaginação para a produtividade e criatividade.
EMOCIONAL • Sentimentos e emoções intensificados; positivos ou negativos, extremos de emoção, emoções e sentimentos complexos; Solidão. • Identificação com os sentimentos dos outros; consciência da grande variedade de emoções. • Fortes expressões afetivas com as pessoas, coisas vivas, lugares, animais; compaixão; Entusiasmo, êxtase, euforia, orgulho; forte memória afetiva; • Vergonha; sentimento de irrealidade; medos e ansiedades; sentimento de culpa; preocupação com a morte; • Tendência depressiva e pensamentos suicidas.	ESTRATÉGIAS: Pessoas com esta sobre excitabilidade vivem tudo de forma intensa. • Acolha todos os sentimentos, independente da intensidade. • Ajude-o a identificar os sinais físicos de alerta de seu estresse emocional. • Apoie, oriente atividades que favoreçam o auto conhecimento. • Busque desenvolver atividades que promovam a auto regulação sócio emocional. • Estimule o auto conceito e auto confiança.

Fonte: Adaptado pelas autoras (2022), conforme Virgolim 2018, apud Virgolim (2021, p.21) e Sharon Lind, 2011.





Conforme esta definição, é possível perceber que pessoas com Sobre-excitabilidade apresentam comportamentos que, nas diferentes situações cotidianas, podem trazer facilidades e/ou dificuldades para a vida acadêmica, pessoal e social. Podendo, em alguns casos, serem confundidos com transtornos psicológicos, do desenvolvimento ou com patologias psíquicas.

Sendo por isso que Sabatella (2013), considera que a super sensibilidade envolvendo questões de ordem moral e emocional, o alto envolvimento com a tarefa, ocasiona uma sobrecarga de preocupação com as questões estéticas, sentimento de inferioridade, incapacidade, altas expectativas em relação a si mesmo(a), além das preocupações excessivas com a existência. São fatores que podem levar a pessoa com AH/SD a desenvolver sérios problemas emocionais.

É por isso que precisamos estar alerta e ter atenção especial aos aspectos da **intensidade emocional**, na pessoa com AH/SD. Pois esta é de grande influência no desenvolvimento da personalidade.



Necessitamos estar atentos aos aspectos da intensidade emocional, que é de grande influência no desenvolvimento da personalidade, considerando que a “aprendizagem não é um fenômeno puramente cognitivo, e sim um processo que se entrelaça com o funcionamento emocional do indivíduo em um contexto específico, com o poder de auxiliar ou inibir a aprendizagem”. (VIRGOLIM, 2021)

SAIBA MAIS...



NEUMANN, Patrícia. **O que é Sobre-excitabilidade.**

<https://ahsdt dp.wixsite.com/meusite/sobre-excitabilidades>



3.5 Por que a afetividade deve ser levada em consideração?

Cada indivíduo é singular e que estas manifestações da sobre-excitabilidade tendem a se manifestar de forma e intensidade diferenciadas, por isso não se pode descuidar da afetividade dos estudantes com AH/SD. Pois ausência de atenção a esta área é um contribuinte à possíveis consequências negativas nas relações que estes indivíduos estabelecem com seus pares.

Há a necessidade de atenção especial a estes aspectos, pois a “aprendizagem não é um fenômeno puramente cognitivo, e sim um processo que se entrelaça com o funcionamento emocional do indivíduo em um contexto específico, com o poder de auxiliar ou inibir a aprendizagem”.(VIRGOLIM, 2021 p.7)



A diversidade dos estudantes com AH/SD, exigem da escola, ciência destes comportamentos, dificuldades e limitações comuns a estes perfis, nos diferentes níveis: educacionais, sociais ou psicológicas.

VOCÊ SABIA?

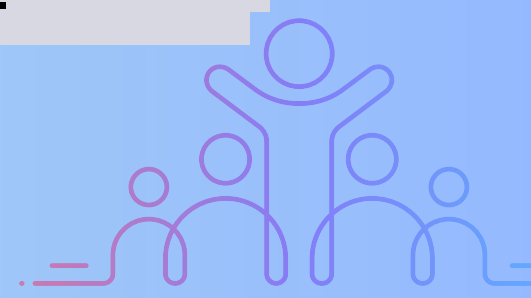
Algumas características comportamentais ou emocionais dos indivíduos com perfil de Altas Habilidades/Superdotação podem torná-los mais vulneráveis a situações como o BULLYING ESCOLAR?

Pessoas com AH/SD podem vivenciar situações de preconceitos e ter dificuldades de lidar com a quantidade de informações e emoções. É comum sofrerem por pressão psicológica dos colegas e professores.

Estes sentimentos de não pertencimento podem levá-los à apatia, agressividade e culminar em evasão escolar.

LEMBRE-SE...

Ter um perfil superdotado, não é garantia de sucesso nos diferentes âmbitos da vida do sujeito. A consciência dessas implicações, exige capacidade de observação e acompanhamento familiar e escolar, juntos em relação de cooperação e no estabelecimento de parcerias, para a busca das alternativas possíveis à superação das dificuldades e limitações.



MITOS SOBRE AH/SD

Alencar e Fleith (2001), reafirmam que muitas das dificuldades enfrentadas por pessoas com altas habilidades têm suas origens nos mitos e crenças populares que são fortes empecilhos para formação de uma identidade própria e, muitas vezes, contribuem para uma representação negativa, distorcida da pessoa com AH/SD.

Vejamos alguns mitos comumente veiculados:

- Todo(a) superdotado(a) é um gênio.
- Todo(a) superdotado(a) terá uma vida bem sucedida.
- Pessoas com AH/SD são sempre bons estudantes e tiram boas notas.
- O(a) superdotado(a) sempre apresentará inteligência e habilidades acima da média em todas as fases da sua vida independente das condições ambientais a que estiver inserido.
- Pessoas com AH/SD sempre terá resultados acima da média em tudo que fizer e bom êxito em todas as disciplinas escolares.
- A superdotação é um fenômeno que ocorre com pouquíssima frequência.
- O(a) superdotado(a) não necessita de Atendimento Educacional Especializado-AEE.
- QI alto é suficiente para determinar a superdotação.
- Todo “criativo produtivo” possui menos inteligência que os “acadêmicos”.
- As AH/SD não são confundidas com Transtornos (TDAH, TEA, TA).
- Pessoas com superdotação são oriundos de classes socioeconômicas mais privilegiadas.



UNIDADE 4

A AH/SD E AS DUPLAS CONDIÇÕES EM CONTEXTO EDUCACIONAL

Nesta unidade trataremos sobre os comportamentos e atitudes da pessoa com AH/SD, sobretudo em situações de Duplas Condições. Cujas associações que exigem da escola identificação e cuidados adicionais por suas necessidades educacionais específicas.



4 AH/SD E A DUPLA CONDIÇÃO EM CONTEXTO EDUCACIONAL

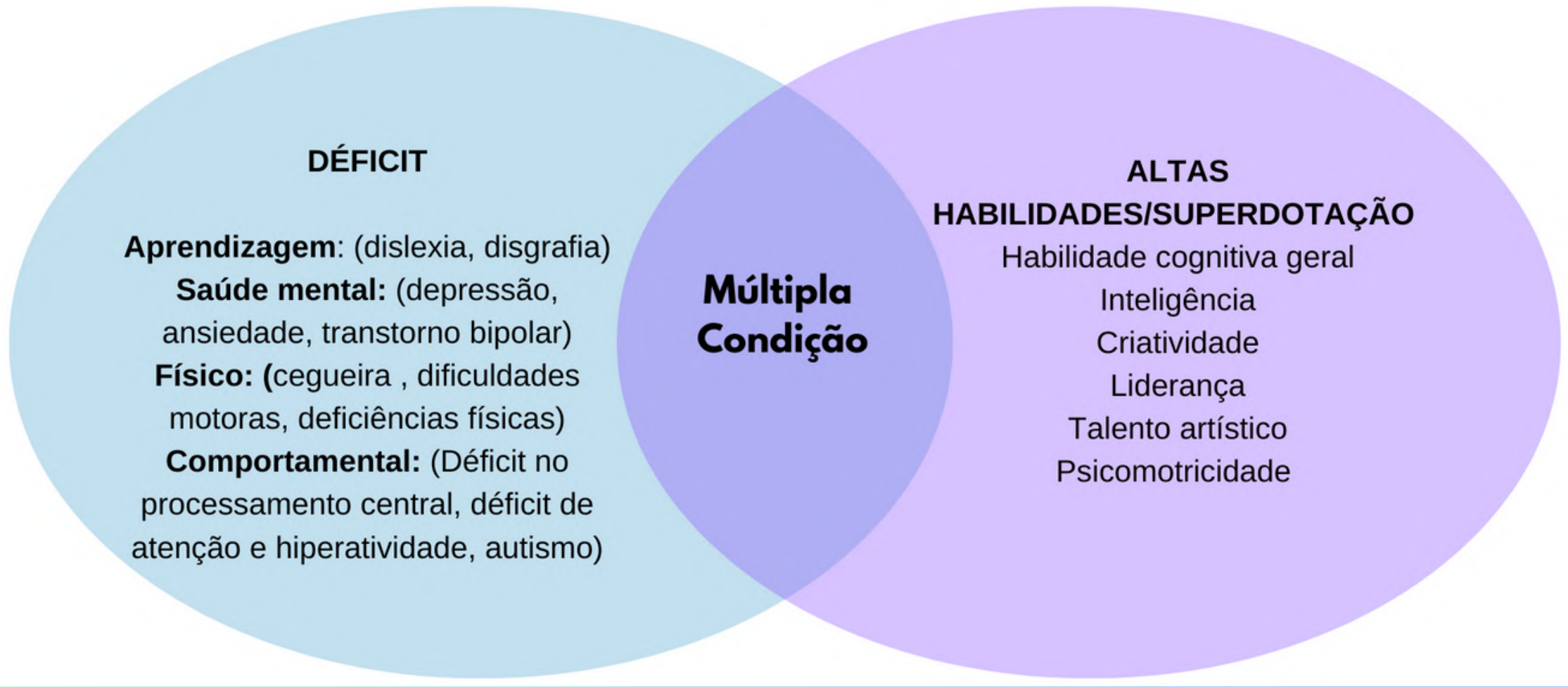
O processo de identificação do estudante com altas habilidades/Superdotação é complexo, em função das diversidades de características, condições de aprendizagem e potencialidade, que em muitas situações levam indivíduos a serem diagnosticados erroneamente. Sobretudo, quando apresentam Dupla ou Múltiplas Condições ou Dupla Excepcionalidade.

O termo “Dupla Condição” ou “Dupla Excepcionalidade” é utilizado para enfatizar uma associação entre um potencial elevado (AH/SD), e possível desordem comportamental e ou emocional.

Estas associações conforme Nakano (2021), surgem da coexistência de AH/SD + Transtornos e ou deficiências, tais como: Transtornos de Comunicação, Transtorno do Espectro Autista -TEA, Asperger, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade -TDAH, Transtornos de Aprendizagem -TA (dislexia, disgrafia, discalculia), Déficits sensoriais; Desordens emocionais, bem como, Deficiências motoras ou Cognitivas, conforme caracterização.

CARACTERIZAÇÃO DA DUPLA CONDIÇÃO

Figura 3 - Caracterização da Dupla Condição.



Fonte: Adaptado pelas autoras (2022), conforme Nakano (2021).

IMPORTANTE!

As associações e características Duplas ou Múltiplas, tornam a identificação de alunos com AH/SD muito complexa. A identificação requer observação nos aspectos: COGNITIVOS, EMOCIONAIS, NEUROLÓGICOS e COMPORTAMENTAIS, através exames clínicos. Envolvendo uma equipe multiprofissional (educadores, psicólogos e médicos especialistas).



4.1 Dificuldades para a Identificação das Duplas Condições

Dentre as dificuldades para a identificação da dupla condição, Alves & Nakano (2015), apontam:

- Carência de profissionais desde a educação até a saúde, que tenham preparo teórico ou clínico para o reconhecimento dos potenciais acima da média em sujeitos com algum tipo de déficit ou condição.
- Geralmente as características não se enquadram na definição tradicional das características comuns, a esta condições ou deficiências.
- Apresentam um perfil irregular ou características peculiares.



CONSEQUÊNCIAS DA NÃO-IDENTIFICAÇÃO

- Estudantes com potencial de AH/SD passem despercebidos no espaço escolar;
- Inviabiliza o adequado diagnóstico de intervenção e definição do apoio e suporte educacional necessário;
- Não favorece a percepção das potencialidades;
- Conduz a percepção de uma única condição, deficiência, limitações e ou dificuldades.

Hakim (2019)

Muitas das características que se apresentam em perfis de Duplas Condições, por não se enquadrarem na definição tradicional das características comuns a estas condições ou deficiências, passam despercebidas aos olhos de profissionais da saúde e da educação. principalmente quando o perfil irregular, mascara tanto o potencial superdotado, quanto a outra condição, dificultando a visibilidade e identificação, conforme veremos no quadro a seguir:





4.2 Características comumente apresentadas em Casos de Dupla Condição

Tabela 3 - Características Comumente apresentadas em casos de Dupla Condição

CONDIÇÕES	CARACTERÍSTICAS
AH/SD + ASPEGER	• Fluência verbal; • Excelente memória de fatos e informações sobre temas de seu interesse; • Interesse por letras e números; • Hipersensibilidade a estímulos sensoriais; • Nível de desenvolvimento distinto entre: desenvolvimento cognitivo, social e afetivo; • Excelente desempenho em algumas áreas e dificuldades em outras; • Ausência de atrasos significativos na linguagem; • Precocidade na linguagem falada e escrita; linguagem sofisticada e formal; • Discurso de superioridade; • Baixa tolerância a mudança; • Momentos de desatenção; Dificuldades com o pensamento abstrato; • Estereotipias; • Afeto inapropriado.
AH/SD + TDHA	• Fala rápida; Comportamento Impulsivo; Ansiedade; • Alta sensibilidade aos estímulos do ambiente; Dificuldade de ajustar-se a ambientes. • Tendência misturar realidade e ficção; • Comportamentos exacerbados; Inquietação, dificuldade em permanecer muito tempo sentado; • Dificuldades para concluir tarefas; Desorganização; • Desempenho acadêmico inconstante; • Maior facilidade de aquisição de conhecimentos em áreas de interesse não acadêmicas. • Super excitabilidade no campo intelectual, imaginativo, emocional, intensa atividade mental, diminuição da memória de trabalho; • Altos níveis de criatividade.
AH/SD + TA	• Desorganização; dificuldades de memorização; • Dificuldades com atividades de leitura escrita e cálculos matemáticos. • Interesses por atividades não acadêmicas; • Disposição a depressão e ansiedade; Baixa auto estima; • Necessidade maior tempo para realização das tarefas escolares; • Intensa frustração perante atividades acadêmicas consideradas difíceis; • Alta capacidade verbal e extrema dificuldades na linguagem escrita; • Boa memória para retenção dos conteúdos trabalhados em sala de aula e ao mesmo tempo muitas dificuldades na leitura.



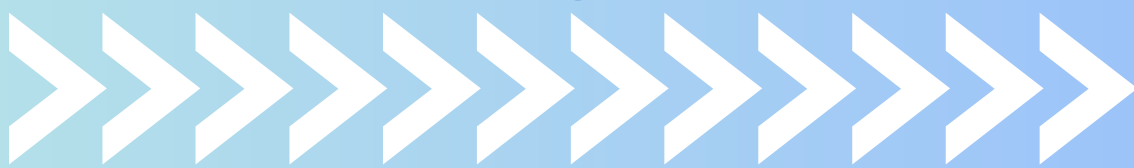


Tabela 3 - Características Comumente apresentadas em Casos de dupla Condições.

(Conclusão)

CONDIÇÕES	CARACTERÍSTICAS
AH/SD + TEA	• Foco intenso em certos assuntos; • Pouca sociabilidade; comportamento não cooperativo; • Dificuldades de comunicação e de concentração; • Habilidades avançadas na leitura; Alta capacidade de memorização; • Fascínio por letra e números; • Aprende por repetição; • Dificuldade de relacionar com pares da mesma idade; • Pouca empatia; • Tendência a ficar obcecado por certos objetos e temas de interesse. • Alta concentração nas atividades do seu interesse.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022), conforme Nakano (2021).

Os conflitos nas características apresentadas por estudantes que evidenciam a dupla condição, sem aprofundamento necessário, podem resultar em diagnósticos imprecisos, inconclusivos, estes indivíduos são frequentemente identificados com patologias neurológicas, resultando na medicalização, o que consequentemente pode inibir ou abafar o potencial, mascarando o comportamento de AH/SD em função da outra condição e suas dificuldades.

O sucesso da identificação no reconhecimento das características potenciais e de um possível quadro de dupla condição é essencial para o correto e adequado diagnóstico de intervenção, a definição do apoio e suporte educacional, emocional e social, necessários ao estudante e seus familiares.

SAIBA MAIS...



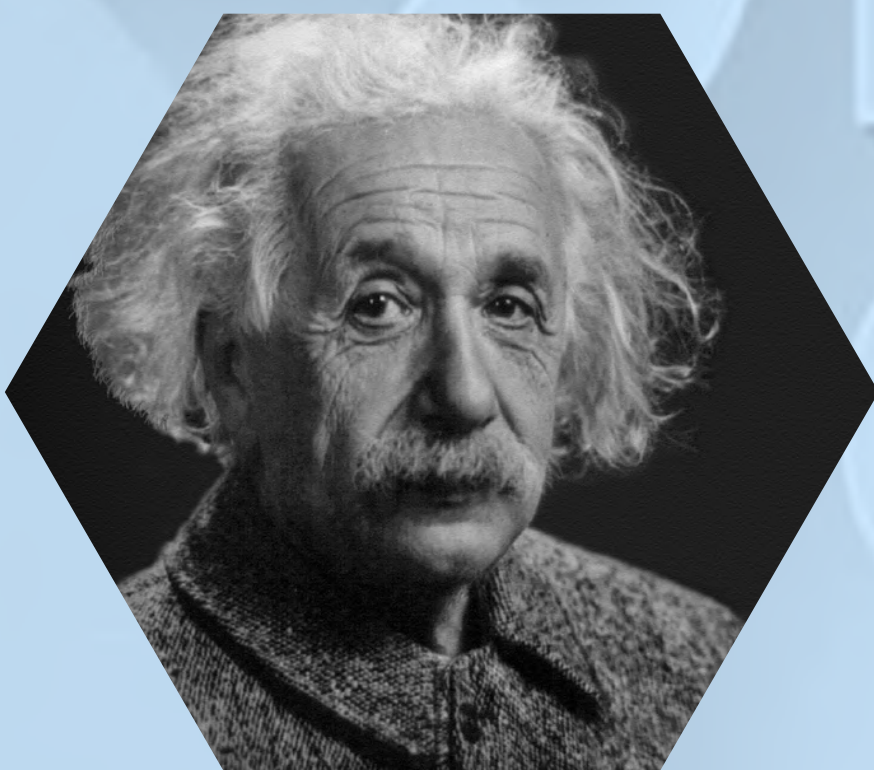
INSTITUTO BRASIL INCLUSÃO. DUPLA EXCEPCIONALIDADE
RELAÇÃO COM: AUTISMO, ALTAS HABILIDADES, TDAH E
TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM.

<https://institutoinclusaobrasil.com.br/dupla-excepcionalidade-relacao-com-autismo-altas-habilidades-tdah-e-transtorno-de-aprendizagem/>



Curiosidades ...

Neste Tópico, acompanharemos histórias de vida e sucesso de pessoas talentosas, hoje consideradas pessoas ilustres, mas que em sua vida escolar tiveram dificuldades de aprendizagem, baixo rendimento, em alguns, foram rotulados como lerdos, desinteressados, por apresentarem habilidades em alguma área e muitas dificuldades em outras. Muitos desses sujeitos, não foram identificados e reconhecidos em suas necessidades educacionais e ou potencialidades na infância. Felizmente, graças a persistência e incentivo familiar, hoje são histórias de sucesso e reconhecidos por seus importantes contribuições à sociedade nas diferentes áreas.



ALBERT EINSTEIN

Físico alemão, considerado um dos maiores cientistas da humanidade. Até os três anos de idade, Einstein não falou uma única palavra e já mostrava dificuldades na fala. Aos nove, tinha ainda tantas dificuldades de se expressar que seus pais temeram por seu futuro. Por ser considerado um aluno rebelde, faltava às aulas, lendo o que não constava do currículo e irritando os professores com perguntas consideradas impertinentes.



SAIBA MAIS...

<https://www.vix.com/pt/ciencia/536951/antes-de-ser-genio-einstein-tinha-dificuldades-na-escola-e-problemas-intelectuais>



ISAAC NEWTON

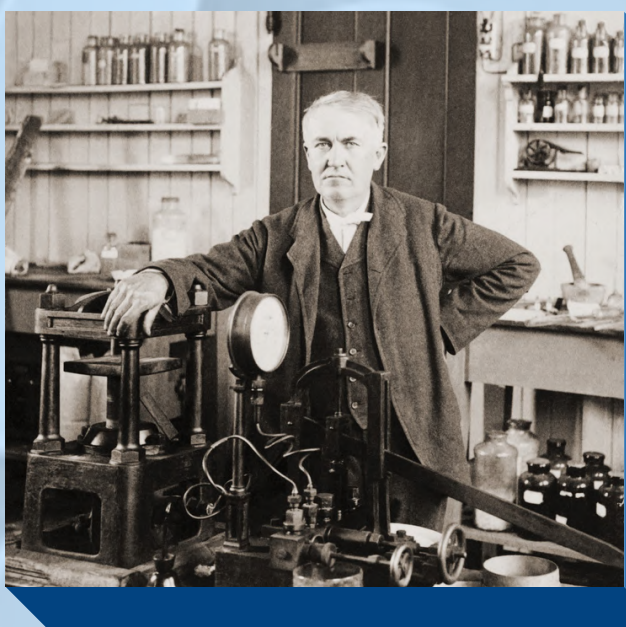
Cientista, filósofo, físico, matemático, astrônomo, alquimista e teólogo. Na infância manifestava interesse por atividades manuais. Construiu moinhos de vento, mobílias para as bonecas e um pequeno veículo com quatro rodas, acionadas por uma manivela. Newton não era nada popular e à medida que se destacava, mais distante ficava dos colegas. Há vários relatos sobre a dificuldade que sua personalidade difícil, seu raciocínio rápido e inteligência acima da média criavam para ele, isolando-o ainda mais.



SAIBA MAIS...

<http://www.ghtc.usp.br/Biografias/Newton/Newtonspri.htm#:~:text=No%20curr%C3%ADculo%20escolar%2C%20Newton%20estudava,uma%20obriga%20depois%20da%20aula>





THOMAS EDISON

Um dos maiores inventores da humanidade, criador da lâmpada elétrica, dentre uma de suas importantes invenções. Expulso da escola primária porque seu professor concluiu que ele tinha “cérebro oco” e era incapaz de aprender. O impacto deste rótulo fez o garotinho que, realmente, tinha sérias dificuldades para aprender, abandonar a escola.

Sua mãe que era professora, assumiu a educação do filho, inclusive apoiando as suas criações. Aos doze anos de idade, o menino já tinha um pequeno laboratório de experiência em casa, onde rascunhava suas primeiras invenções.

SAIBA MAIS...



<https://brasilescola.uol.com.br/biografia/thomas-edison.htm>



<https://psiquiatrajaquelinebifano.com.br/famosos-com-autismo/>



TIM BURTON

É considerado como um dos maiores nomes do cinema internacional. Cineasta, produtor, roteirista, escritor, animador e desenhista norte-americano. É responsável pela produção de filmes como “A Fantástica Fábrica de Chocolate” (2005), “Alice no País das Maravilhas” (2010), “Dumbo” (2019), “Edward Mãos de Tesoura” (1990), entre outros. Tim, não foi diagnosticado quando criança, mas com passar dos anos, é reconhecido como estando dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

SAIBA MAIS...

<https://psiquiatrajaquelinebifano.com.br/famosos-com-autismo/>



ANTHONY HOPKINS

O ator Anthony Hopkins vencedor do Oscar de Melhor Ator no filme "O Silêncio dos Inocentes" foi diagnosticado na vida adulta, por volta dos 70 anos de idade. Como sendo do Espectro autista.

Além de ser um grande ator, ele também tem habilidades em pintura é extremamente talentoso e compartilha suas obras em seu Instagram.

SAIBA MAIS...



4.3 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO OU SITUAÇÕES DE MÚLTIPLAS CONDIÇÕES NO

CINEMA



A TEORIA DE TUDO: O filme (2014), conta um pouco sobre a vida do físico Stephen Hawking, suas descobertas sobre o tempo, seu romance com a primeira esposa Jane Wide e o progresso de sua doença motora degenerativa. Hawking nunca deixou que sua condição atrapalhasse seus estudos. Doutor em Física, Stephen recebeu inúmeros prêmios na área científica, além de ter lançado diversos livros e teorias.

THE GOOD DOCTOR: A série (2017), mostra Shaun Murphy, Um jovem médico com autismo que manifesta com potencial superdotado. O jovem começa a trabalhar em um famoso hospital. Além dos desafios da profissão, ele terá também que provar sua capacidade a seus colegas e superiores.



O CONTADOR: Filme (2016), Chris é um contador excepcional. Desde criança, sofria com ruídos altos e problemas de sensibilidade, devido ao autismo. Ao crescer, Christian se torna um contador extremamente dedicado, graças à facilidade que tem com números, mas antissocial. Extremamente talentoso, ele não restringe sua atuação profissional à pequena empresa de contabilidade, na verdade fazendo dela uma fachada aos trabalhos de lavagem dinheiro para os principais bandidos do mundo.



O GAMBITO DA RAINHA: Minissérie (2020), que se passa na década de 60, nos Estados Unidos (ao menos maior parte) e narra a história de uma garota-prodígio do xadrez que luta contra o vício em uma jornada improvável para se tornar a número 1 do mundo.



JOVEM SHELDON: Seriado Americano (2017), mostra Sheldon Cooper um menino atípico com uma mente brilhante. Aos 9 anos de idade, inicia o ensino médio no Texas, lidando com o mundo ao seu redor, enquanto sua família muito normal deve encontrar uma maneira de lidar com ele.

ANNE WITH AN E: Seriado (2017). A história de **Anne With An E** é baseada em um conjunto de livros chamados Anne of Green Gables. A obra detalha a vida de uma personagem orfã que depois de treze anos sofrendo no sistema de assistência social, é enviada para morar com uma soteirona e seu irmão. Com grande capacidade de imaginação e intelecto, a pequena Anne vai transformar a vida de sua família adotiva. ao mesmo tempo que luta por mudanças na cidade que lhe abrigou, buscando aceitação e um lugar em seu mundo.



O JEREMIAS: Filme (2015), É uma criança de 8 anos extremamente inteligente. Quando descobre que que é um gênio, com um QI acima do normal, ele luta para ser bem sucedido, apesar da ignorância e pobreza da sua família, cujo pai tenta lucrar com a genialidade do filho. Aos 8 anos, ele precisa antecipar uma das mais difíceis questões da vida e desvendar o que deseja ser quando crescer.

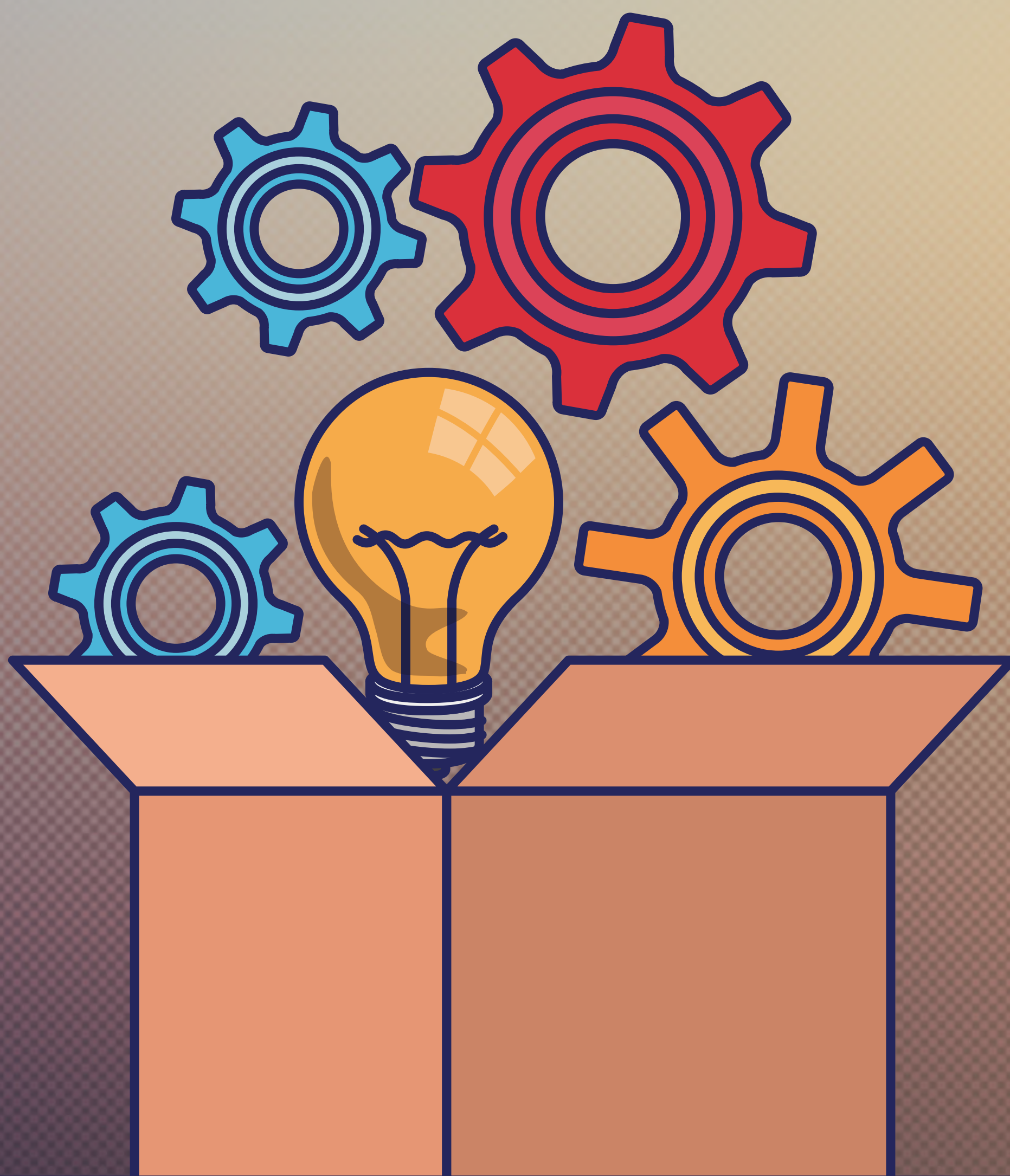


UMA ADVOGADA EXTRAORDINÁRIA: Seriado (2022), Woo Young-Woo é extraordinária não só porque tem um QI de gênio e uma memória impressionante, mas também porque sua visão de mundo nos mostra uma nova maneira de raciocinar e observar a realidade ao nosso redor.



UNIDADE 5

A IMPORTÂNCIA DE IDENTIFICAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES /SUPERDOTAÇÃO



Nesta unidade trataremos sobre importância da identificação do perfil de AH/SD para ajudar na “prevenção de rótulos” e evitar equívocos na compreensão das AH/SD e de suas características.

5- A IDENTIFICAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

É importante identificar o perfil de AH/SD precocemente, para ajudar na “prevenção de rótulos” e evitar equívocos na compreensão das AH/SD e de suas características, bem como oferecer as intervenções pedagógicas necessárias.

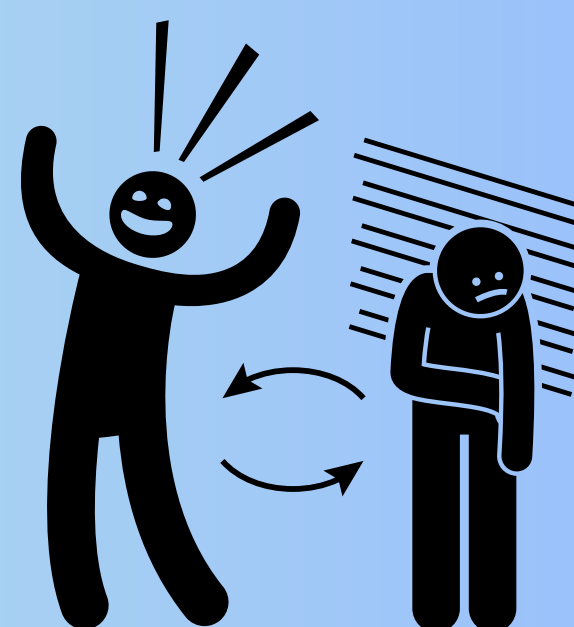


A IMPORTANCIA DA IDENTIFICAÇÃO

A não identificação e a ausência de atenção às características, potenciais e limitações podem desenvolver consequências negativas nas relações que estes indivíduos estabelecem com seus pares.

Para Sabatella (2013), estudantes com AH/SD são vulneráveis a problemas psíquicos, como consequência da percepção extraordinária e do alto envolvimento com a tarefa, que podem ocasionar um acúmulo de cargas extras de preocupação; da super sensibilidade, por serem suscetíveis à questões morais, emocionais; questões de interesses espirituais, preocupações excessivas com a existência; sentimento de inferioridade, incapacidade, altas expectativas, muitas vezes reforçada pelo ambiente ou pela família, podem levar a pessoa com AH/SD desenvolver sérios problemas emocionais e, conseqüentemente, atitudes e comportamentos negativos.

ANTISSOCIABILIDADE
TÉDIO
Depressão
HOSTILIDADE
INDISCIPLINA
PROBLEMAS COMPORTAMENTAIS
Irritação
Atitudes negativas
Desatenção



De acordo com a história, muitos dos sujeitos vistos anteriormente, hoje são considerados gênios, não foram identificados e não puderam contar com o apoio da escola no desenvolvimento do seu potencial. Foi somente, graças ao incentivo e persistência de suas famílias, que hoje são histórias de sucesso e deixaram importantes legados à sociedade.

SAIBA MAIS...

Por que preocupar-se com os superdotados? || 10ª Conversa Franca sobre as AHSD.

<https://www.youtube.com/watch?v=UtlTb05bZBs>



5.1 Quem identifica/avalia a AH/SD?

O processo de identificação/avaliação do(a) estudante com AH/SD deve ser conduzido por um profissional especialista em AH/SD e partir dos traços sinalizados pelo(a) docente da sala comum, em cooperação com o(a) docente da sala de recursos, com base nos relatos dos familiares sobre os interesses manifestados pelos estudantes, bem como os aspectos comportamentais, cognitivos e sociais. conforme veremos a seguir.

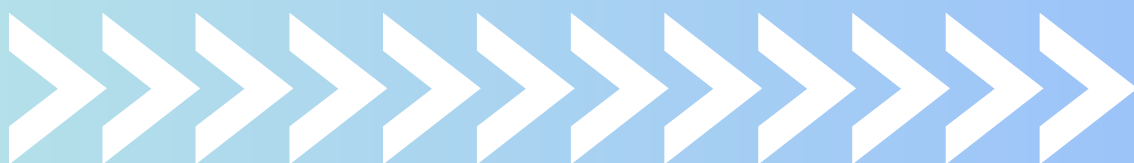


No Brasil algumas literaturas apontam instrumentos que podem nortear o(a) docente na identificação dos traços de AH/SD, dentre os principais destacam-se:

O “**Questionário de auto nomeação e nomeação dos colegas**” “**Lista de Verificação (Educação infantil, Ensino fundamental e Médio nas áreas: artísticas, corporal e cinestésica)**”, “**Questionário de indicadores de Altas/Habilidades Superdotação**”, propostos por Perez e Freitas (2016). Além destes instrumentos, também temos: A “**Lista de Base de indicadores de Superdotação: parâmetros para a observação em sala de aula**” proposta por Delou (1987-2001).

Estes instrumentos são uma alternativa mediadora de práticas pedagógicas, para observação de alunos, em sala de aula regular. É um instrumento pedagógico a ser utilizado em situações específicas de aprendizagem. A avaliação passa pelo cruzamento de informações de diferentes profissionais, culmina em um documento um relatório multiprofissional.

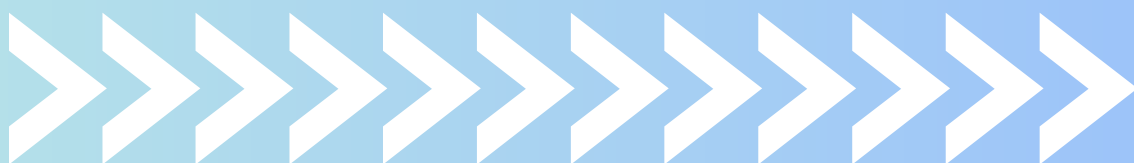




5.2 Modelo de instrumento para observação de estudantes com indicativo de AH/SD em sala de aula

INSTRUMENTO DE VERIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO			
ESCOLA: _____ NOME DO(A) ESTUDANTE:ESTUDANTE: _____ DATA DE NASCIMENTO: _____ / _____ / _____ SEXO: M () F () ANO ESCOLAR: _____ NOME DO(A) DOCENTE: _____ ÁREA DE ENSINO: _____ CONHECE O(A) ESTUDANTE A QUANTO TEMPO: _____ Descreva como e quando observou o indicativo de Altas Habilidades/Superdotação no(a) Estudante indicado(a): _____ PERÍODO DE OBSERVAÇÃO _____			
Professor: • Leia e analise atentamente cada item; • Procure descrever nas observações, dados relevantes ao comportamento do estudante que contribuam para a observação do comportamento analisado; • Preencha a ficha individualmente.			
COMPORTAMENTOS	SIM	NÃO	OBSERVAÇÕES
1. Aprende com facilidade e rapidez.			
2. Consegue resolver questões complexas utilizando estratégias diferentes.			
3. Termina as atividades antes do tempo esperado com facilidade.			
4. É preocupado(a) com causas filosóficas, sociais, políticas e ambientais.			
5. Realiza atividades de seu interesse nas horas vagas na escola.			
6. Tem respostas bem estruturadas e consegue defender suas ideias com boa argumentação.			
7. Apresenta autonomia em seus estudos e prefere fazer trabalhos sozinho.			
8. Gosta de pesquisas e aprofunda seus conhecimentos em assuntos de seu interesse por conta própria.			
9. Conhece palavras mais difíceis e complexas que seus colegas da mesma idade e ano.			
10. Tentam descobrir “como” e o “porquê” das coisa fazendo perguntas inteligentes.			
11. Gosta de desafios que testem sua capacidade cognitiva.			
12. É intolerante às injustiças.			
13. É criativo, busca soluções e respostas originais.			
14. É muito curioso/a; Tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes.			





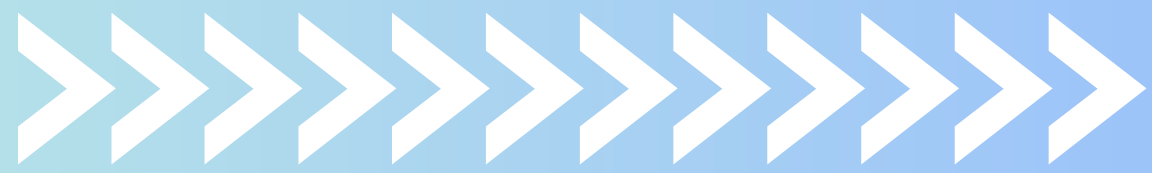
15. Fica entediado(a) quando têm que repetir uma atividade que já sabe.			
16. É muito exigente e crítico/a consigo mesmo/a e não fica satisfeito/a com o que faz.			
17. Prefere desenvolver as atividades sozinho(a).			
18. É persistentes nas atividades que lhe interessam e buscam concluir as tarefas.			
19. Lidera o grupo, é persuasivo(a), carismático(a), organizado(a) demonstra maturidade e responsabilidade.			
20. Apresenta raciocínio lógico matemático acima da média, resolvendo problemas complexos e aprofundados em cálculos, com facilidade, rapidez e envolvimento nessa área.			
21. Tem facilidade e consegue escrever com criatividade e desempenho acima da média, textos (científicos, literários, poemas, livros, pensamentos...)			
22. Apresenta habilidade acima da média nas áreas artísticas (desenho, música, dança, teatro, artes cênicas, computação gráfica, fotografia, artesanato, projetos manuais, etc)			
_____ DOCENTE RESPONSÁVEL			

FONTE: Elaborado pelas autoras (2022), conforme os instrumentais de Pérez e Freitas (2016); Rondini e Reis (2021).

O modelo sugerido acima é um instrumento é para ser utilizado em sala de aula comum. Pois segundo Martins (2021), é o(a) docente da escola regular quem tem o contato inicial com esse estudante é quem conhece seus pontos fortes e fragilidades, áreas de interesses, comportamentos e singularidades. Por isso é a peça principal no processo de identificação.

A identificação de alunos de altas habilidades/superdotação em sala de aula exige do professor capacidade e rotina de observação, além do conhecimento específico das características destes alunos. O desconhecimento das características dos alunos de altas habilidades/superdotação poderá levar, o professor, a julgamentos inadequados acerca dos comportamentos expressos pelos alunos. Todavia o conhecimento dessas características não assegura o acerto no melhor atendimento pedagógico, mas salvaguarda o professor de trabalhar sem os conhecimentos necessários sobre o alunado que está atendendo. (DELOU, 2001, p. 5)





5.3 Contribuições à Família no Desenvolvimento dos Talentos

A família é a primeira instituição de socialização e aprendizagem da criança. É o local onde deve aparecer e devem ser observados os primeiros sinais de desenvolvimento precoce, onde se manifesta o comportamento de Altas Habilidades/Superdotação.

Segundo Fleith (2007), a participação e envolvimento familiar na mediação da AH/SD têm um grande potencial de impacto no desenvolvimento o educacional, social e pessoal deste indivíduo.



ATITUDES familiares indispensáveis à PROMOÇÃO das AH/SD:

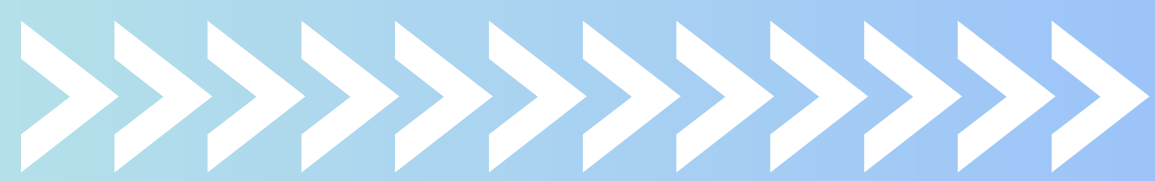
- Encorajamento da aprendizagem;
- Desenvolvimento da criatividade;
- Estimulo da afetividade;
- Apoio na construção de valores como: sociabilidade, respeito, empatia, humildade e trabalho coletivo;
- Envolvimento em atividades.

FAMÍLIA E ESCOLA NO APOIO A AH/SD

Em função de contextos familiares diversos, muitas famílias tem DIFICULDADES em ACOMPANHAR ou ORIENTAR os filhos (as) com perfil de AH/SD no processo educacional.

Cabendo A ESCOLA dispor de condições adequadas à ORIENTAÇÃO, FORMAÇÃO e INFORMAÇÕES ESPECÍFICAS aos pais, para que assim participem ativamente das atividades desenvolvidas e atendimentos direcionados às necessidades educacionais dos filhos(as).





Situações que podem auxiliar os pais na compreensão e acompanhamento das altas habilidades/superdotação

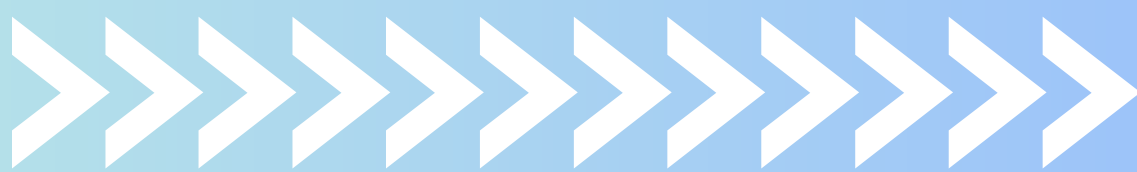
Converse com seu filho(a), debatam, realizem tempestade de ideias sobre diferentes temas, esta estratégia pode estimular o desenvolvimento de seus potenciais. Educar é tarefa que exige envolvimento e compromisso. Dedique-se a conhecer a respeito de como ele(a) pensa.
Provoque-o(a) à reflexão. É ajude-o (a) a pensar com profundidade sobre suas ideias. Estimule-o(a) a rever seus pontos de vistas. Desperte seu desenvolvimento autônomo, não perca a oportunidade de aprender com ele(a).
Fortaleça-o(a), ajude na construção dos interesses de seu filho(a), oportunize – o/a, se apropriando de recursos na própria comunidade onde vivem.
Ajude seu filho(a) a encontrar pares apropriados, que estimulem do desenvolvimento de suas altas habilidades/superdotação. A socialização e convivência com aqueles que já desenvolveram seus talentos em níveis superiores é útil para o desabrochar das potencialidades.
Nunca desista de seu filho(a). Aceite-o(a), apoie em suas escolhas.
Respeite o ritmo e a singularidade de seu filho(a), encoraje-o(a) a estabelecer objetivos acadêmicos ou pessoais, a fim de vivenciar cada etapa da vida com metas e propósitos, identificando onde devem ou querem chegar.
Elogie cada esforço no desenvolvimento de seu talento ou superação das dificuldades.
Incentive e envolva seu filho(a) em atividades de seu interesse.
Leve em consideração suas opiniões, ideias, dificuldades e sonhos futuros.

Fonte: Adaptado pelas autoras (2022), conforme Delou, 2007.

LEMBRE-SE:

O cuidado com afetividade e o respeito as características afetivas das AH/SD na escola são de grande relevância na formação integral da pessoa com altas habilidades/superdotação.



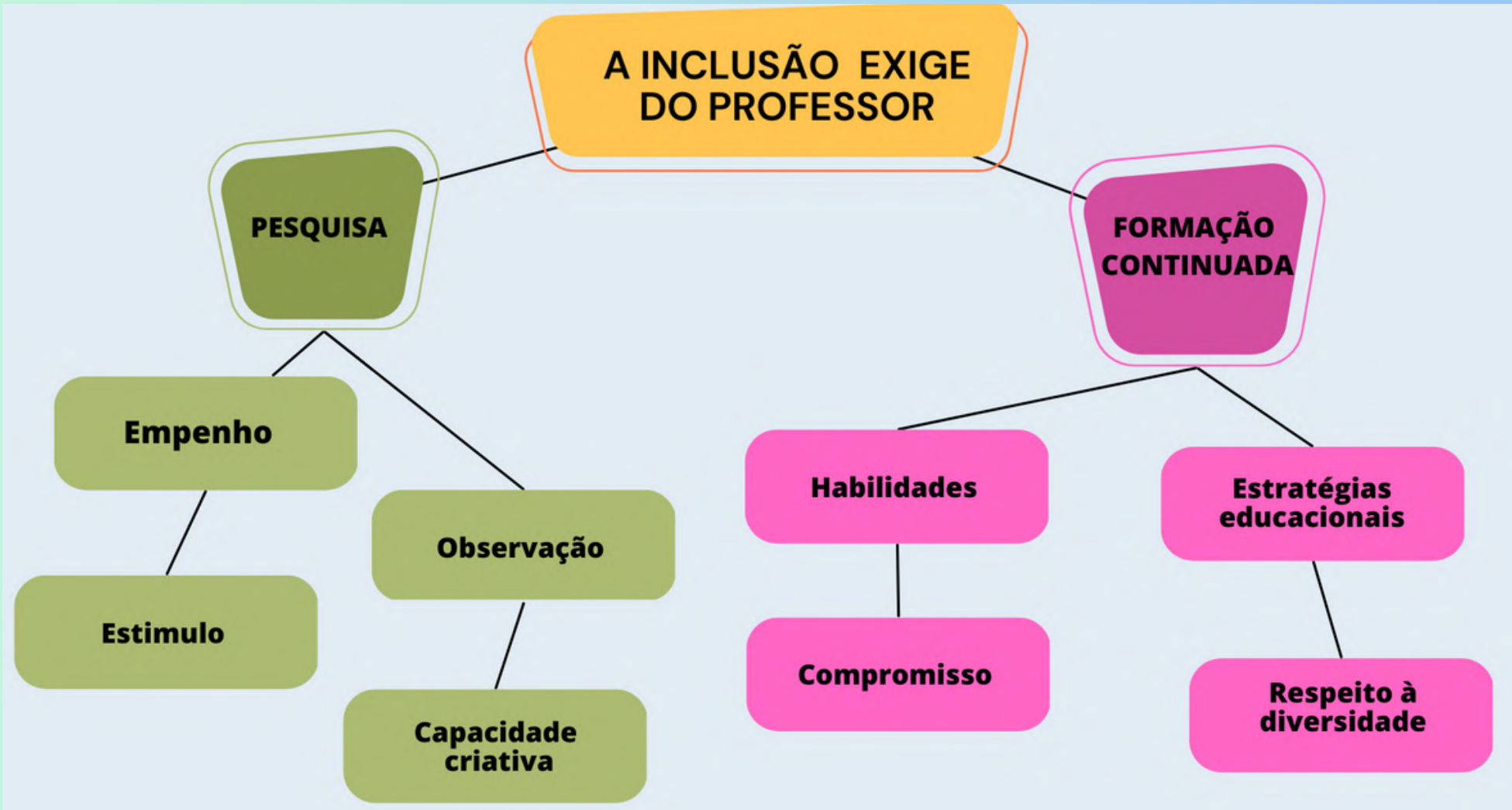


5.4 O Compromisso da Escola na Inclusão

A escola deve conhecer e cumprir o que determina as Políticas de Educação Inclusiva (BRASIL, 1996, 2008, 2011, 2020), em sua função de ACOLHER a todos os alunos em seus RITMOS e CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM, maximizando e oportunizando condições de acesso e permanência dos educandos, assegurando de acordo com as necessidades individuais, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente, na forma complementar ou suplementar à formação dos (as) estudantes nem sala de aula comum.

Para Sabatella (2013), compreender e acolher estes estudantes, assim como os demais alunos, requer responsabilidade docente na promoção de recursos pedagógicos e metodologias diferenciadas para atender suas expectativas de aprendizagem, o que não significa propor inúmeras tarefas para ocupar o tempo deste(a) aluno, trata-se do planejamento de atividades que o estimulem e o desafiem nas diversas áreas, de diferentes formas nas diferentes etapas do desenvolvimento e da educação. Educar nas AH/SD, compreende olhar para os interesses específicos do(a) estudante e estimular, incentivar e orientar suas descobertas e pesquisas.

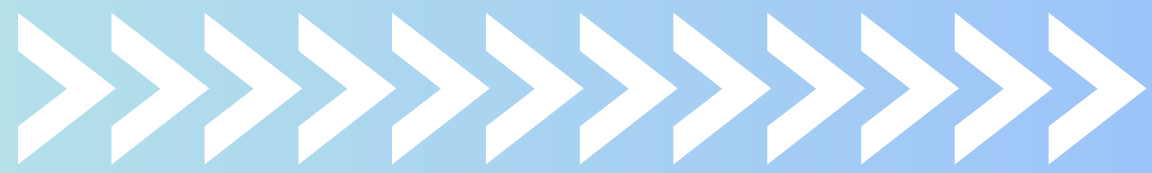
Figura 4: Exigências da Inclusão



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

A formação para inclusão abrange, pelo menos duas dimensões: a pedagógica, que professores sejam capazes de ensinar a grupos heterogêneos exigindo a criação de ambientes de aprendizagem versáteis, a elaboração de planos de ação individuais, estratégias metodológicas variadas e adaptação curricular; e a de responsabilidade profissional que abarca o trabalho colaborativo, a participação da comunidade escolar, a valorização dos espaços de reflexão entre profissionais da educação.(GATTI, 2019, p 192)





5.5 A Formação Continuada: alternativa para uma Prática Pedagógica Inclusiva

A complexidade do trabalho docente em um contexto inclusivo é ainda maior, pois, exige à formação docente **CONHECIMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS** para a identificação das necessidades, o desenvolvimento e acolhimento dos saberes individuais.



A **INCLUSÃO** de estudantes com deficiências, Transtornos Global do desenvolvimento e Altas habilidades/superdotação, exige bem mais que sua presença física na sala é preciso que se garanta a **PERMANÊNCIA** destes estudantes, com **RESPONSABILIDADE PROFISSIONAL**. Ações que requerem dos(as) docentes, além de conhecimentos teóricos e práticos do currículo da disciplina que ministra, mas conhecimento sobre os estudantes, suas especificidades, características, limitações e potencialidades.

A Teoria Geral para o Desenvolvimento do Talento e do Potencial Humano de Renzulli (2018), em sua completude, aponta para a **EDUCAÇÃO** das pessoas com AH/SD, além da simples identificação das características individuais e do potencial superdotado, mas que demanda **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS** sistematizadas de Enriquecimento, **ESTRATÉGIAS** educacionais que “ofereçam aos jovens altamente capazes um sentido de responsabilidade para com a sociedade geral.” (RENZULLI, 2018 p. 35).



Além de proporcionar estimulação e reconhecimento dos potenciais latentes, bem como suas dificuldades e vulnerabilidades. Deve-se proporcionar ações de favorecimento da autoestima para a autorealização acadêmica, pessoal e socioemocional.

APROFUNDE SEUS CONHECIMENTOS!!



SOUZA, A. L. A. dos S.; RODRIGUES, M. G.A. **Educação Inclusiva e Formação Docente Continuada**, 2015.

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7716/4261>



UNIDADE 6

ENSINO DE CIÊNCIAS PARA ESTUDANTES COM AH/SD



Nesta unidade, discutiremos algumas possíveis estratégias de intervenção e acompanhamento das altas habilidades/superdotação na educação básica, em especial ao ensino de Ciências. Por ser a Ciências uma das áreas de manifestação do comportamento superdotado, é imperativo pensar estratégias metodológicas que possibilitem o desenvolvimento dos talentos. Evidenciando que a intenção não é oferecer receitas prontas, mas discutir possibilidades de aprendizagens múltiplas.



6. O ENSINO DE CIÊNCIAS PARA ESTUDANTES COM AH/SD

Mediante as necessidades contemporâneas, o Ensino de Ciências deve atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes nos diferentes níveis de apreensão e apreciação da ciência em sua forma global, tecnologia e da cultural.

Quando se trata de ensinar Ciências numa perspectiva inclusiva, é urgente pensar em procedimentos e práticas de valorização, respeito às individualidades no processo de ensino aprendizagem. Que primem por um ensino organizado, orientado, para a reconstrução dos conhecimentos científicos de forma construtiva, colaborativa e significativa a estes estudantes. deste modo:

Há uma continuada necessidade de fazermos com que a ciência possa ser não apenas medianamente entendida por todos, mas, e principalmente, facilitadora do estar fazendo parte do mundo. (CHASSOT, 2002, p 93).



E por ser a Ciência uma das áreas de manifestação do comportamento superdotado, é indispensável pensar em práticas de ensino mais eficientes, atraentes, que mobilizem as competências, acolha os interesses e atenda às necessidades, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais destes estudantes.

Sendo assim, considerando as especificidades de estudantes com perfis criativos, inovadores e conhecimentos elevados a respeito de determinados temas, este ebook, vislumbra o ensino de ciências partindo da concepção precisamos nos reinventar e buscar alternativas metodológicas, ferramentas de ensino que atendam tais especificidades.





6.1 Alternativas e Estratégias de apoio para estudantes com perfil de AH/SD.

A plena participação de estudantes com perfil de AH/SD nas aulas de ciências requer um trabalho pedagógico diferenciado, com atenção ao ritmo de aprendizagem, criatividade e flexibilidade desses sujeitos. para Renzulli (2018) Pessoas com AH/SD são consideradas PRODUTORES de conhecimento e necessitam de metodologias diferenciadas de ensino, que proporcionem seu envolvimento em experiências enriquecedoras, exploratórias, e que favoreçam o desenvolvimento de aptidões individuais e cooperativas em sua área de interesse, fortalecendo suas habilidades, talentos.

Nesta direção, veremos a seguir algumas possibilidades de enriquecimento curricular no ensino de ciências à pessoa com AH/SD em sala de aula comum.

Intervenção pedagógica em Sala de Aula comum

As estratégias de enriquecimento curricular propostas por Renzulli (2018) tem como objetivo estimular o desenvolvimento dos potenciais em latência. Para isso propõe atividades a serem desenvolvidas com todos os estudantes no contexto escolar, tendo como foco o estímulo ao desenvolvimento das habilidades para a produção de conhecimento, por meio de experiências de aprendizagem enriquecidas e padrões de aprendizagem mais elevados que compreendam as particularidades individuais, limitações e/ou habilidades de cada um, que pode ocorrer de duas maneiras:

- **Enriquecimento do contexto de aprendizagem** (intracurricular): Estimular no desenvolvimento das habilidades para que sejam produtores de conhecimentos, por meio de experiências de aprendizagem enriquecidas e padrões de aprendizagem mais elevados.
- **Enriquecimento extracurricular:** Suplementares ao currículo; Atividades envolvendo a pesquisa; Participação em programas de desenvolvimento pessoal e monitorias).





PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO PROPOSTO POR NÍVEIS

Para Virgolim, (2007) o encorajamento dos potenciais na escola, de acordo com a proposta de enriquecimento, segue os seguintes níveis:

NÍVEL I - PROGRAMA PARA TODOS OS ALUNOS

- Atividades Exploratórias gerais, oferecidas a toda a turma ou a grupos de alunos que expressaram interesse em determinadas áreas ou temas.
- Atividades de estimulação do pensamento, raciocínio, pensamento produtivo e criativo.
- Desenvolvimento de projetos independentes, individuais ou grupais.
- Enriquecimento em novas áreas (artísticas, sociais de autoconhecimento)

NÍVEL II- PROGRAMA ESPECÍFICO POR NÍVEIS DE APRENDIZAGEM E ÁREAS DE INTERESSE

- Atividades que podem ser desenvolvidas no contexto de sala de aula regular.
- Atividades de pesquisa para o desenvolvimento de habilidades de análises, interpretação de dados, voltados a resolução de problemas reais e futuros.
- Oficinas de invenções para o desenvolvimento das habilidades gerais de pensamento crítico, resolução de problemas e pensamento criativo;
- Atividades para o desenvolvimento dos processos afetivos, sociais e morais (sentir, apreciar, valorizar, respeitar).
- Concursos e oficinas de produção literária e artísticas para desenvolver habilidades de comunicação escrita, oral e visual.
- Incentivo a atividades científicas e culturais como: visitas a museus, planetário, concertos, debates, exposições, zoológicos e viagens de aventuras.
- Desenvolvimento de seminários e estudos em profundidade.
- Desenvolver projetos em que possam ajudar outras pessoas ou grupos em suas comunidades.





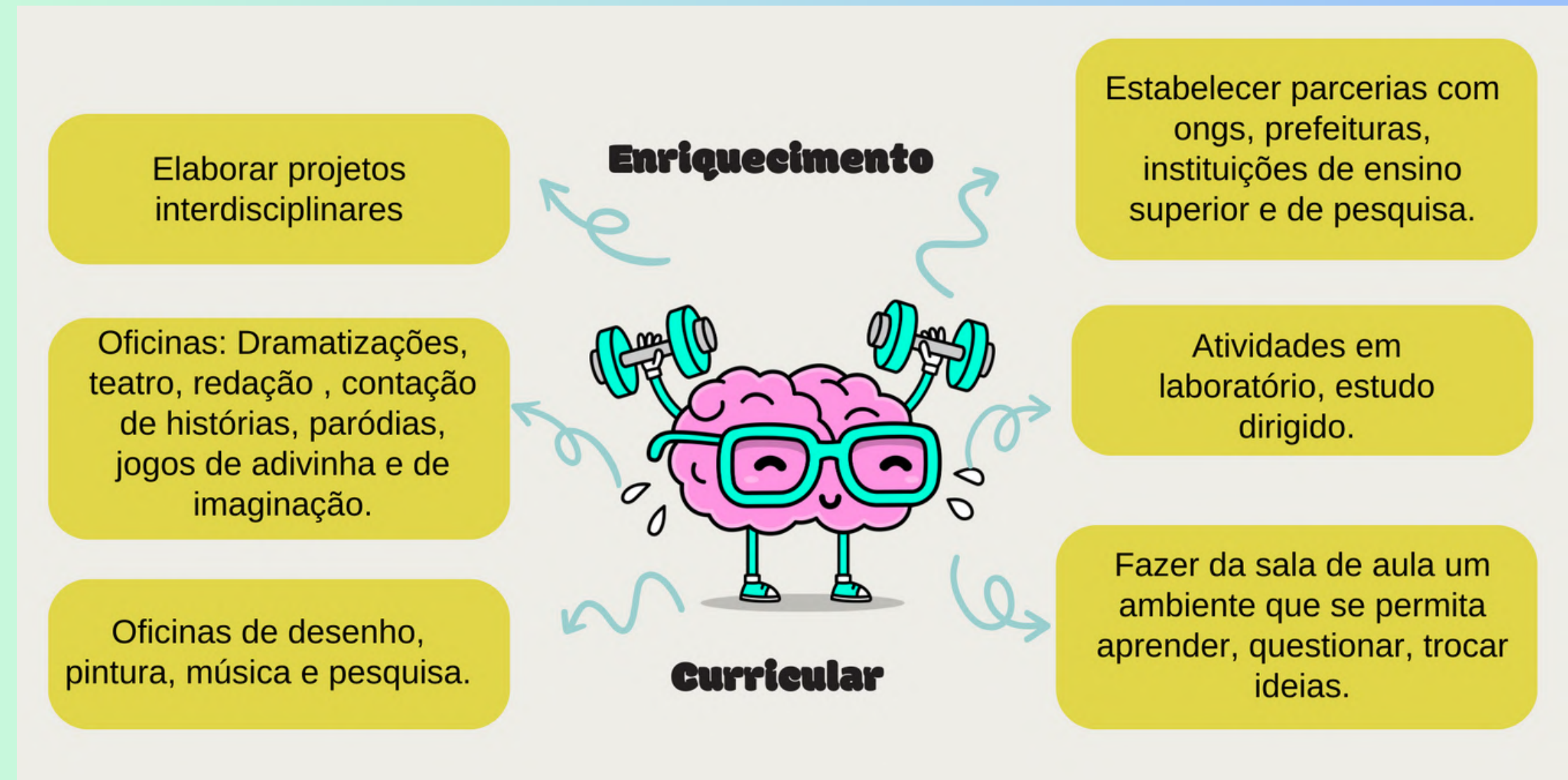
NÍVEL III - PROGRAMA INDIVIDUALIZADO, ATIVIDADES ESPECIFICAS

Neste nível o estudante deixa de ser reprodutor do conhecimento para assumir o papel de investigador.

- As atividades aprofundadas conforme os interesses, motivação ou área de estudo do estudante.
- Aprofundamento nas investigações de problemas reais, com metodologias apropriadas para resolver o problema;
- Atividades de PRODUÇÃO de conhecimento.
- Neste nível as produções são autênticas.
- Participação em exposições, eventos de pesquisa, projetos, feiras de ciências, seminários, palestras, etc.).

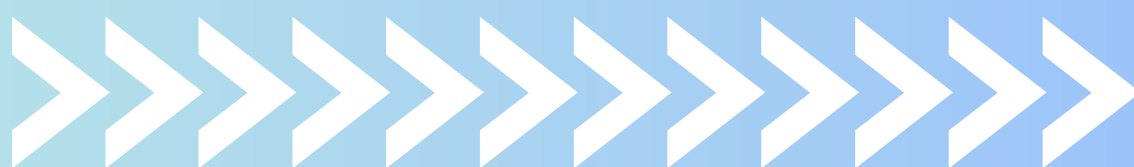
Outras estratégias possíveis

Figura 5: Enriquecimento. curricular



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022), conforme Delou (2001).





6.2 Contribuições das Metodologias Ativas de Aprendizagem ao Ensino de Ciências



As Metodologias Ativas de Aprendizagem são defendidas por: Moran (2015), Moreira (2003), Nogueira et al, (2020); entre outros, como um diferencial no favorecimento da autonomia do(a) estudante. Uma alternativa de fugir do modelo tradicional de ensino, proporcionando aos estudantes meios para que guiem e assumam um lugar ativo na construção do próprio conhecimento.

As Metodologias Ativas da Aprendizagem, tem como objetivo principal colocar o estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem, atuando como protagonista. Nesta abordagem o(a) estudante deixa de ser um mero receptor de informações e participa ativamente do processo de aquisição do próprio conhecimento.

Estratégias possíveis no Ensino de Ciências

As metodologias ativas podem contribuir na promoção da criatividade e talentos dos(as) estudantes em geral, dentre as diversas possibilidades e estratégias ao ensino de Ciências podemos destacar:

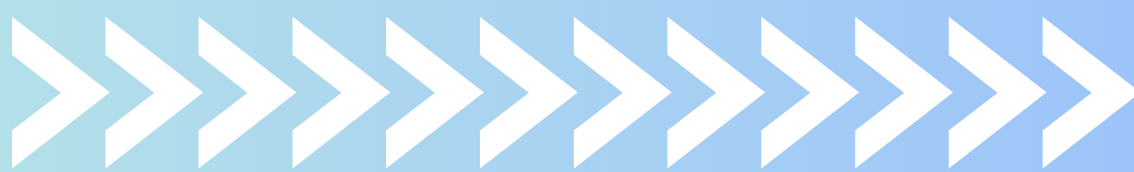
Figura 6- Metodologias Ativas



Fonte: Elaborado pelas autoras(2023), conforme Santos 2022.

As Metodologias Ativas de Aprendizagem podem desenvolver competências pessoais e profissionais.





De acordo com Souza, et al (2014) a principal característica destas estratégias ativas de ensino é que o(a) estudante passa a ter uma participação efetiva na sala de aula, pois dele são exigidas ações e construções mentais múltiplas, tais como:

Postura ativa	Pesquisa	Comunicação
Crítica	Comparação	Análise
Imaginação	Planejamento	Interpretação
Leitura	Organização	Síntese
Observação	Aplicação de idéias	Confirmação de hipóteses

6.3 A importância das Metodologias Ativas à aprendizagem

As metodologias ativas são importantes à aprendizagem nos seguintes aspectos:

- Desenvolvimento efetivo de competências para a vida profissional e pessoal;
- Adquirir maior autonomia;
- Desenvolver autoconfiança;
- O aprendizado é enxergado como algo tranquilo;
- Visão transdisciplinar do conhecimento;
- Tornam-se aptos a resolver problemas;
- O protagonismo do estudante, colocando-o como sujeito da aprendizagem;
- O desenvolvimento de nova postura do professor, agora como facilitador, mediador, supervisor;
- A geração de ideias e de conhecimento e a reflexão, em vez de memorização e reprodução de conhecimento.



Saiba Mais...

ENSINO TEC, Por LOUREIRO, Margaret. **O que são Metodologias Ativas de Aprendizagem?**

<https://ensinotec.com/o-que-sao-metodologias-ativas-de-aprendizagem/>

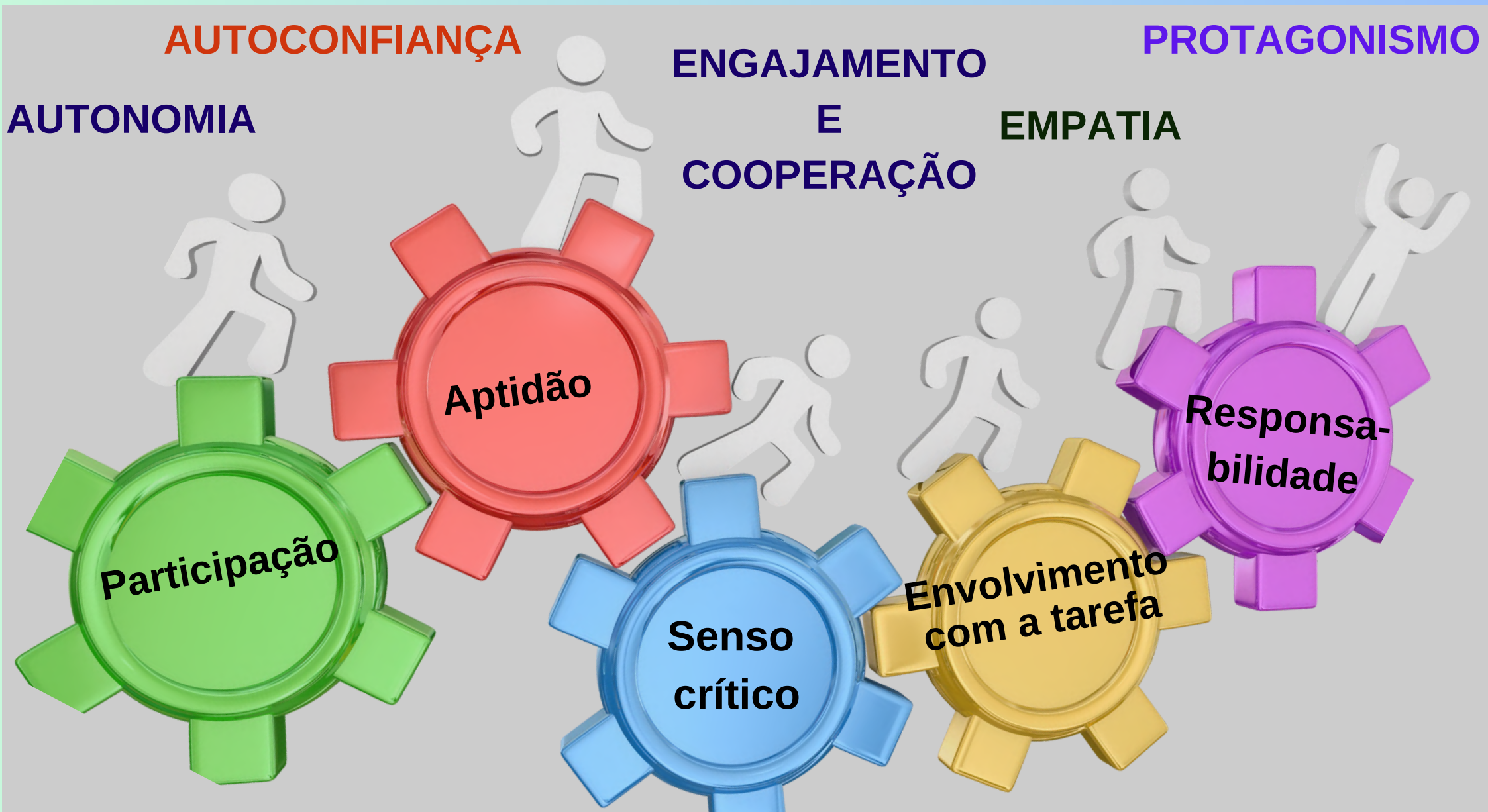




Habilidades e competências que podem ser estimuladas no estudante com AH/SD

Estudantes com AH/SD, assim como os demais em sala de aula comum, necessitam de estímulos para que desenvolvam seus potenciais. No ensino de Ciências, as metodologias ativas se apresentam como uma alternativas para potencializar as ações de enriquecimento curricular e a participação ativa destes estudantes.

Figura 7: Habilidades estimuladas pelas metodologias ativas



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022), conforme GOULART e ARENAS (2021).

O grande desafio educacional na potencialização dos comportamentos criativos dos estudantes com AH/SD, é garantir que eles se desenvolvam cognitivamente e emocionalmente, sejam respeitados, ouvidos, acolhidos em sua forma de expressar seus conhecimentos, anseios, desejos, com coragem e determinação.

Pessoas com Altas habilidades/Superdotação são naturalmente curiosos e a escola pode potencializar ou inibir este potencial, proporcionando condições para que desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem ocorra.

LEMBRE-SE!

Cada estudante é uma pessoa única, com experiências, interesses, habilidades e estilos de aprendizagem únicos.



SAIBA MAIS...

GOULARTE, Amanda e ARENAS, Diana Marilia. **Metodologias ativas de aprendizagem**: o aluno como protagonista do processo. 2021.

<https://blog.flexge.com/metodologias-ativas-ensino-aprendizagem/>





6.4 Temas que podem ser explorados no Enriquecimento Curricular em Ciências:



O objetivo do enriquecimento curricular em sala de aula comum é mobilizar as competências, ampliar os conhecimentos propostos pelo currículo comum, de modo que acolha e atenda às necessidades e as **áreas de interesse dos estudantes**.

Outra alternativa possível, é que o enriquecimento curricular para o atendimento as necessidades educacionais dos estudantes com AH/SD no ensino Fundamental tenha como estratégias os **Temas Geradores**, ou seja, temas que podem surgir da prática de vida dos educandos (FREIRE, 2005) e de suas áreas de interesse. Os Temas Geradores são elementos de investigação dirigida, pelos quais professores e os estudantes podem partilham saberes, ampliar conhecimentos e práticas. Pereira (2009), aponta algumas estratégias possíveis por meio de temas geradores:



SUGESTÕES DE TEMAS GERADORES

- **O ser humano:** a vida em sociedade, diversidade cultural, relação homem natureza, hábitos saudáveis, anatomia humana, órgãos e sistemas do corpo humano, saúde e bem estar, entre outros.
- **A vida no planeta Terra:** a formação do planeta, camadas da Terra e da Atmosfera, mudanças climáticas, a evolução da vida no planeta, antropoceno, a vida em diferentes lugares, o meio ambiente, astronomia, a ecologia, a natureza, a fauna, a flora, dentre outras.
- **As Artes:** a natureza em sua dimensão da beleza, da estética, a arte em suas diferentes formas de expressão por meio da linguagem artística, música, artes plásticas, artes cênicas, artes visuais, design, artesanato, entre outros.
- **Ciências e tecnologia:** A ciência e seus produtos, tecnologia, informática, as ciências humanas, sociais, biológicas, e as ciências exatas. O valor do conhecimento científico, os benefícios da ciência, a relação entre ciência, tecnologia e sociedade; energias renováveis





e não renováveis, entre outros.

- **A Química do cotidiano:** misturas e soluções, a Química presente na cozinha, substâncias ácidas e básicas, drogas e seus efeitos no organismo humano, entre outras.

AÇÕES IMPORTANTES

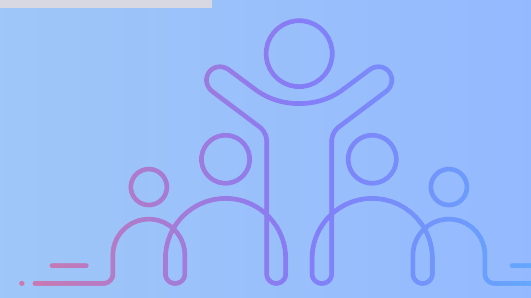
- ☒ Incentive e proporcione experiências inovadoras de ensino e aprendizagens orientadas pelas metodologias ativas.
- ☒ Trabalhe temas científicos relevantes ao interesse dos estudantes.
- ☒ Promova Aprendizagens enriquecedoras, experimentais aliadas às tecnologias ou mesmo usando dessas ferramentas para gerar novos conhecimentos.
- ☒ Para ensinar ciências elabore materiais concretos, utilizando atividades experimentais e significativas a aprendizagem dos estudantes.
- ☒ Valorize as Capacidades e Potencialidades dos estudantes.
- ☒ Envolver os estudantes em pesquisas originais e Inovadoras.
- ☒ Instigue o pensamento científico e crítico do estudante.
- ☒ Busque alternativas extraclasse, envolvimento em projetos de estudo, eventos, feiras, atividades de pesquisa e iniciação científica.

Em síntese...

A aprendizagem é mais efetiva quando as experiências são planejadas e construídas de forma a permitir que os alunos se sintam felizes com o que estão fazendo.

A aprendizagem é significativa quando o conteúdo/conhecimento e os métodos utilizados são selecionados com base no nível de aprendizagem, gostos e preferência do estudante.

Estudantes com Altas Habilidade/Superdotação são PRODUTORES DE CONHECIMENTO. Aproveito-os, incentive-os, explore-os!!!



REFERÊNCIAS

ALVES; R. J. Roama; NAKANO, Tatiana 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. Universidade Católica (PUC) – Campinas, Campinas, SP: Rev. Psicopedagogia, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v32n99/08.pdf> acesso em: 07 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. [2. ed.] / SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. **Política de Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva.** MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em: 05.07.2020

_____. **Lei nº 13.146, de 6 julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF: 7 jul. 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> acesso em: 20 de outubro de 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2017.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Documento Orientador.** Execução da Ação. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

CACHAPUZ, Antônio (org). **A Necessária renovação do ensino das ciências.** São Paulo: Cortez, 2005.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica:** uma possibilidade para a inclusão social. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, RS: Revista Brasileira de Educação. Nº 21, set./dez. 2002 p. 157-158. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gZX6NW4YCy6fCWFQdWJ3KJh/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 25 de fevereiro de 2022.

CURY, Augusto. **Inteligência socioemocional** Rio de Janeiro: RJ Sextante, 2019.

DELOU. C. M. Carvalho. **Lista Base de Indicadores de Superdotação** - Parâmetros para Observação de Alunos em Sala de Aula.In: Lucia de Mello e Souza Lehmann; Luciana Gageiro Coutinho. (Org.). Psicologia e Educação: Interfaces (Série Práxis Educativa). 1ed.Niterói, RJ: EDUFF v. 9, p. 71-93, 2014.

_____. **O Papel da Família no Desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação.** In FLEITH, Denise de Souza (org). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: o aluno e a família. Brasília: v.3 Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007



FLEITH, Denise de Souza (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: orientação a professores, Brasília: v.1, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

_____. (org) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: orientação a professores, Brasília: v.1, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

_____. (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: atividades de estimulação de alunos. Brasília: v.2, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

_____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI. Bernadete Angelina. **Professores do Brasil**: Novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf acesso em 25 de fevereiro de 2022.

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

LINHARES, Ana Maria G. **POLÍTICAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE PIRAÍ/RJ**: Uma Proposta de Deliberação para Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação. Cristina Maria Carvalho Delou, Orientadora. Niterói, 2019. 124f. (Dissertação Mestrado Profissional). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/586775/2/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20FINANCIAL%20PP-PI%20com%20Ficha.pdf>

MARTINS, Barbara Amaral. **Sinalizando o aluno com traços de Altas habilidades/Superdotação**. In: RONDINI, C. Alexandra. REIS, V. Lima. Altas habilidades/superdotação: instrumentais para a identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum. Curitiba: CRV, 2021.

MORÁM, José, **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. – 180p. (Mídias Contemporâneas, 2) p. 15-33.

MOREIRA, M. A. **A Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel**. In: _____. Teorias da Aprendizagem. 1. Ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária – EPU, 1999. Cap. 10. _____ **Linguagem e Aprendizagem Significativa**. Porto Alegre, RS, 2003. disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/linguagem.pdf>

NAKANO, Tatiana de Cássia. **Altas Habilidades/Superdotação e Dupla Excepcionalidade**. In: RONDINI, Carina Alexandra. REIS, Veronica Lima. Altas habilidades/superdotação: instrumentais para a identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum. Curitiba: CRV, 2021.



NEUMANN, Patrícia. **A Identificação de Altas Habilidades/Superdotação em Crianças Pequenas**: um desafio à educação infantil. In: RIBEIRO, Débora; DOMINICO, Eliane; NUNES, Maristela A. (Orgs.). Tecendo Olhares e Debates na Educação Infantil: políticas educacionais, diversidade e práticas pedagógicas. Guarapuava: Aprendere, 2019.

OUROFINO, Vanessa T. A. T, GUIMARÃES, de T. G. **Estratégias de Identificação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação**. In; FLEITH, Denise de Souza (org). A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação: Orientação a Professores: Brasília, DF: v.1, 2007.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/ Superdotação na Educação Básica**: o cenário brasileiro. Educar em Revista, Curitiba, Editora UFPR. Brasil, n. 41, p. 109-124, jul./set. 2011.
Disponível:<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0104-40602011000300008>
Acesso em: 20 de agosto de 2020.

_____. **Altas Habilidades/Superdotação**: atendimento especializado. Marília: ABPEE, 2012.

_____. **Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação**: incluir ainda é preciso. Santa Maria - RS: Revista Educação Especial, V. 27. Nº. 50 p. 627-640, set/dez de 2014.

_____. **Manual de identificação de altas habilidades/superdotação**. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

PEREIRA, Mônica Souza Neves. Estratégias de enriquecimento curricular e desenvolvimento da criatividade em alunos com Altas habilidades/superdotação. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009.

RENZULLI, Joseph. **O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos?** Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Tradução de Susana Graciela Pérez. Santa Maria - RS. Revista Educação. Porto Alegre – RS, Ano XXVII, n. 1 (52), Jan /Abr. 2004. (Título original: What is this thing called giftedness, and how do we develop it?)

_____. & REIS, S.M. **Modelo de enriquecimento para toda a escola**: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. Tradução de Susana Graciela Pérez. Santa Maria - RS: Revista Educação Especial, v. 27, n. 50 , p. 539- 562 set./dez.2014. (Título original: The Schoolwide Enrichment Model).

_____. **Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI**: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, A. (Org.). Altas Habilidades/Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba, PR: Juruá, 2018. p. 19-36.

RONDINI, Carina Alexandra. REIS, Veronica Lima. **Altas habilidades/superdotação**: instrumentais para a identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum. Curitiba: CRV, 2021.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e Superdotação**: problema ou solução? Curitiba: interSaberes, 2013.

SANTOS, Danielle Fernandes Amaro dos; CASTAMAN, Ana Sara. **Metodologias ativas**: uma breve apresentação conceitual e de seus métodos. Revista Linhas. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 334-357, jan./abr. 2022.

VIRGOLIM, Ângela M. **Altas habilidade/superdotação**: encorajando potenciais Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

_____. **Altas habilidades/superdotação, um Diálogo Pedagógico Urgente**. Curitiba: interSaberes, 2019.

_____. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Santa Maria - RS: **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 581-610. set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14281/pdf> Acesso em: 12 de outubro de 2021.

_____. **As Vulnerabilidades das Altas Habilidades e Superdotação: Questões Sociocognitivas e Afetivas**. Universidade de Brasília. Brasília: Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e81543, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/55HDKrpm9R8Sb5SPBPrB3jF/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 de março de 2022.

_____. **Altas Habilidades/Superdotação processos criativos**. Afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Juruá, 2018.

Os ‘estudantes’ (grifo nosso) não precisam de gigantes, mas de seres humanos que falem sua linguagem e sejam capazes de penetrar seu coração. Educar é ser um artesão da personalidade, um poeta da inteligência, um semeador de ideias. (Cury, 2022).

