

## **IDENTIFICAÇÃO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO (AH/SD)**

**Aluna: Michelly Goiás Pagotto<sup>1</sup>**

**Orientador: Dr. Paulo Alberto da Silva Sales<sup>2</sup>**

### **RESUMO**

Este artigo tem como objetivo analisar a identificação e o atendimento educacional especializado para alunos com AH/SD no sistema regular de ensino. Também, objetiva-se verificar quais são as características dos alunos com AH/SD; apresentar quais são os pressupostos teóricos e a legislação sobre o tema; e verificar como ocorre o Atendimento Educacional Especializado para alunos com AH/SD. A abordagem metodológica é qualitativa, descritiva, sendo a estratégia metodológica a revisão bibliográfica. Os resultados apontaram que a legislação inclui esses alunos no público-alvo da Educação Especial, que existem características gerais, características de aprendizagem e características do pensamento criativo que distingue esses alunos dos demais e que o atendimento educacional especializado ocorre por meio do agrupamento, da aceleração e do enriquecimento curricular.

**Palavras-chave:** Altas Habilidades/Superdotação. Identificação. Atendimento.

### **ABSTRACT**

This article aims to analyze the identification and specialized educational assistance for students with AH/DS in the regular education system. Also, the objective is to verify what are the characteristics of students with AH/SD; present the theoretical assumptions and legislation on the subject; and verify how the Specialized Educational Assistance for students with AH/SD occurs. The methodological approach is qualitative, descriptive, and the methodological strategy is the literature review. The results showed that the legislation includes these students in the target audience of Special Education, that there are general characteristics, learning characteristics and characteristics of creative thinking that distinguish these students from the others and that specialized educational service occurs through grouping, acceleration and curriculum enrichment.

**Keywords:** High Abilities/Giftedness. Identification. Attendance.

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: michellypagotto@gmail.com.

<sup>2</sup> Professor de Linguagens no Instituto Federal Goiano Campus Hidrolândia, Goiás, Brasil, e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual de Goiás, Campus Cora Coralina, Cidade de Goiás – Goiás. Doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Email: paulo.alberto@ifgoiano.edu.br.

## 1. INTRODUÇÃO

Importantes pensadores enfatizaram ao longo dos anos as contribuições à educação da perspectiva construtivista, baseada na teoria epistemológica genética de Jean Piaget, do sóciointeracionismo de Lev Vygotsky e da pedagogia libertadora de Paulo Freire, que valorizam o aluno e a sua habilidade de construir seu próprio saber em constante interação com seu ambiente.

No entanto, na prática cotidiana em sala de aula ainda existem professores que criam expectativas de comportamentos e dentro delas procuram enquadrar os seus alunos, em um sistema arcaico e opressor de manifestações, com isso, perdem-se ideias, emoções e experiências dos alunos.

Esse modelo tradicional de educação atinge de forma negativa diversos educandos. Mas, um grupo específico destaca-se como mais vulnerável a esta pedagogia opressora, sendo por vezes negadas suas necessidades de desenvolvimento superior. Trata-se dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD, um grupo ainda incompreendido e invisibilizado.

A legislação brasileira desde a Lei nº 4.024 de 1961 que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional já recomendava o atendimento aos “excepcionais” no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Atualmente o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, em seu Art. 1º, § 1º profere que se considera público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação.

Apesar da prerrogativa da educação especial e da política inclusiva na legislação brasileira, as AH/SD ainda se caracteriza como um tema pouco discutido entre os professores e os agentes da educação especial no país. Por essa razão, este artigo tem como objetivo analisar a identificação e o atendimento educacional especializado para alunos com AH/SD no sistema regular de ensino. Também, objetiva-se especificamente: verificar quais são as características dos alunos com AH/SD; apresentar quais são os pressupostos teóricos e a legislação sobre o tema; e verificar como ocorre o Atendimento Educacional Especializado - AEE para alunos com AH/SD.

Esta pesquisa se faz importante para subsidiar o atendimento a esse público-alvo da educação especial, bem como, auxiliar na formação de profissionais que reconheçam e aproveitem ao máximo os talentos superiores nas escolas, somando-se assim, aos esforços de

difusão de conhecimento acerca da inclusão.

Visa-se ainda, contribuir com o acolhimento, identificação e avaliação dos alunos com AH/SD, para que esses alunos saiam da obscuridade e tenham seus direitos garantidos pela legislação brasileira, devidamente implementados nas escolas e práticas educacionais.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1. A AH/SD e o Conceito de Inteligência**

No início das investigações científicas sobre a temática as concepções das AH/SD foram interligadas ao conceito de inteligência, e os testes psicométricos que buscavam medir a inteligência eram o principal meio para identificar as pessoas superdotadas, dessa forma, o conceito de superdotação estava atrelado a ter uma inteligência acima da média.

O primeiro teste padronizado de inteligência foi criado em 1905 por Alfred Binet e Théodor Simon e era conhecido por Escala de Binet-Simon, mais tarde Lewis Terman e Robert Terkes adaptaram o instrumento de Binet, criando a Escala de Inteligência de Stanford-Binet. (SANT'ANA, 2012)

Segundo Farias (2012, p.03), a Escala de Inteligência de Stanford-Binet classificava o nível de QI dos indivíduos da seguinte forma: “cretino (QI 50-69), limítrofe (QI 70-79), embotamento (QI 80-89), inteligência média (QI 90-109), inteligência acima da média (QI 110-120), altamente inteligente (QI 121-140) e genialidade (QI >140)”. Para alcançar esses resultados, os testes verificavam a capacidade de memória, o raciocínio lógico e a habilidade de resolver problemas cotidianos.

A inteligência era concebida pelo que se media do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, sendo inata, imutável e mensurável, mas essa é apenas uma das correntes da teoria psicométrica, outra corrente acreditava que a inteligência era fatorial ou multifatorial. Charles Spearman desenvolveu as teorias fatoriais no início do século XX, separando a inteligência em duas categorias: o fator “g” (geral) que era comum a toda atividade mental, e o fator “s” (específico) típico da atividade a ser realizada, desse modo à inteligência incluía múltiplos fatores, os quais também poderiam ser avaliados através de testes. Esses conceitos influenciaram diversos testes de QI que são utilizados atualmente, como as Matrizes Progressivas de Raven, que objetiva avaliar de forma não-verbal, a compreensão e o pensamento abstrato. (ALENCAR; FLEITH, 2001)

Em 1920 Jean Piaget foi trabalhar no laboratório fundado por Binet em Paris, a princípio valia-se em seus estudos dos testes utilizados para medir a inteligência, vigentes na época, mas, logo abandonou os testes, porque acreditava que eles não permitiam uma análise suficiente dos resultados obtidos e poderiam deixar passar questões essenciais, como por exemplo, os interesses espontâneos e os empreendimentos primitivos dos indivíduos (BAHIENSE, 2013). Dessa forma, seu interesse voltou-se para a gênese do desenvolvimento da inteligência, onde desenvolveu a teoria chamada de “Epistemologia Genética”, na qual propôs estágios do processo intelectual.

A inteligência era para Piaget um processo de adaptação constante ao meio, que ocorreria em quatro estágios de desenvolvimento cognitivo (sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais), que são imutáveis, na sua ordem, mas que podem ter duração variável, dependendo de fatores (hereditariedade ou maturação interna, experiência física ou ação dos objetos, transmissão social ou fator educativo e equilíbrio) que podem acelerar ou retardar o ritmo do desenvolvimento infantil. (PÉREZ, 2004)

Com base nos conceitos de Piaget de que um indivíduo não pode avançar os estágios de desenvolvimento cognitivo, tem-se que a ordem de evolução de um estágio para outro é o mesmo para todos, mas alguns podem apresentar um ritmo diferenciado de organização das estruturas cognitivas, como por exemplo, pode-se conceber que ocorre com os que possuem AH/SD.

Lev Vygotsky foi contemporâneo das teorias psicométricas e da primeira fase da obra de Piaget (PÉREZ, 2004). Vygotsky, apoiado no materialismo histórico-dialético de Karl Max, também estudou o desenvolvimento cognitivo a partir da interação com o meio, em uma perspectiva sociocultural. Mas, diferentemente de Piaget, que explicava o desenvolvimento de maneira interna (do individual para o social), Vygotsky considerou a importância da cultura e das interações sociais, concluindo que o desenvolvimento cognitivo ocorre do pensamento social para o individual (VYGOTSKY, 1991). Para Vygotsky todo pensamento é construído socialmente através das relações humanas, por isso a Teoria Sóciointeracionista considerava que:

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. (VYGOTSKY, 1991, p. 34)

Tal concepção amplia a importância da educação e das atividades ofertadas para o desenvolvimento do potencial dos alunos. Vygotsky; Luria (1996) afirmam, que o

desenvolvimento não é resultado apenas do simples crescimento e maturação de qualidades inatas, e a aprendizagem tem um papel central nesse processo por propiciar o desenvolvimento. No que se refere aos alunos com AH/SD, faz-se extremamente importante as intervenções adequadas para que esses possam desenvolver o conhecimento potencial.

Por essa razão, a interação social é, segundo a teoria de Vygotsky, determinante para o desenvolvimento da inteligência, afinal: “condições econômicas e sociais favoráveis podem contribuir para uma ótima utilização das aptidões inatas. Enquanto a herança cria a possibilidade da genialidade, somente o meio social torna realidade essa possibilidade e cria o gênio” (VYGOTSKY, 1998, apud PÉREZ 2009, p. 307). Dessa forma, a inteligência é compreendida como “um potencial que pode ser desenvolvido quando se oferecem as oportunidades adequadas para isso”. (PÉREZ, 2006, p. 47)

Robert Sternberg também contribuiu para o estudo da inteligência humana, preocupado com questões mais gerais sobre o comportamento inteligente, o pesquisador da Universidade de Yale desenvolveu em 1985 a Teoria Triádica da Inteligência. A inteligência para Sternberg é formada por três partes, “correspondentes à capacidade de se relacionar com o meio-ambiente, à capacidade de se relacionar com a experiência individual e à capacidade de processar informações”. (GAMA, 2014, p. 670)

Essa teoria constitui uma alternativa às abordagens tradicionais da inteligência para o estudo e resposta educacional de estudantes com AH/SD, visto que considera os diversos aspectos da inteligência, o que pode colaborar para a identificação desses estudantes que se destacam por habilidades desenvolvidas em variadas áreas do conhecimento.

Sternberg et al (2010) apresenta que quando os componentes da inteligência são utilizados de maneira diferente em diversas tarefas, dependendo da situação, utiliza-se um tipo de pensamento mais analítico, criativo e prático ou uma combinação desses:

Quando os componentes da inteligência são aplicados para resolver problemas relativamente familiares, os componentes refletem habilidades analíticas, necessárias para analisar, julgar, criticar, comparar e contrastar, avaliar e explicar, quando os componentes da inteligência são aplicados para formular novas ideias e resolver problemas novos, os componentes refletem habilidades criativas, que envolve o uso de habilidades necessárias para criar, inventar, descobrir, explorar e imaginar, e quando os componentes da inteligência servem para usar e aplicar ideias de maneira eficaz na solução de problemas cotidianos, os componentes refletem as habilidades da inteligência prática, necessária para usar, aplicar, implementar e colocar em prática as ideias. (STERNBERG et al, 2010, p. 112, tradução nossa)

Dessa forma, a inteligência analítica pode ser definida como a facilidade para adquirir e correlacionar novos conhecimentos, já a inteligência criativa diz respeito a facilidade em criar e desenvolver novos conhecimentos, e a inteligência prática é a facilidade em aplicar e usar

novas ideias de maneira prática e eficaz.

Outro pesquisador, Howard Gardner, psicólogo norte-americano e professor da Universidade de Harvard, relacionou os estudos do desenvolvimento cognitivo com a neuropsicologia, sugerindo, assim como Sternberg, que as habilidades cognitivas são variadas e múltiplas, o que confrontava com as visões unitárias e psicométricas sobre a inteligência, predominantes na primeira metade do século XX. (GAMA, 2014)

Desse modo, em 1983, Gardner começou a desenvolver a Teoria das Inteligências Múltiplas. A inteligência para Gardner (2000, p. 47) é o “potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura”. Destarte, a inteligência é a habilidade para resolver problemas ou elaborar soluções significativas em determinados contextos sociais e históricos. Primeiramente, Gardner propôs a existência de sete inteligências: linguística, lógica-matemática, musical, corporal cinestésica, espacial, interpessoal e a intrapessoal, mais tarde o autor acrescentou as inteligências naturalista e existencialista.

Segundo a Teoria das Inteligências Múltiplas, as inteligências são potenciais que se inter-relacionam e se complementam, que poderão ser ou não ativados, dependendo de fatores genéticos e das oportunidades que forem oferecidas para os indivíduos. No que tange a AH/SD, Gardner (1995, p. 31) afirma que “embora todos os seres humanos possuam todas as inteligências em algum grau, certos indivíduos são considerados ‘promissores’. Eles são extremamente bem-dotados com as capacidades e habilidades essenciais daquela inteligência”.

Gardner (1995, p. 32) ainda enfatiza a importância da avaliação e da estimulação das habilidades: “uma vez que as inteligências se manifestam de maneiras diferentes em níveis desenvolvimentais diferentes, tanto a avaliação quanto a estimulação precisam ocorrer de maneira adequada”. Tal concepção fortalece a ideia de que mesmo alunos com potencial acima da média precisam de estimulação para atingir suas potencialidades, além de oportunidades e recursos que favoreçam o seu desenvolvimento.

Outra questão colocada por Gardner (2000) é a diferenciação que muitos autores fazem sobre a habilidade e o talento, segundo o autor:

Não faço nenhuma objeção a que se fale em oito ou nove talentos ou habilidades, mas não aceito quando um analista chama algumas habilidades (como a linguagem) de inteligências e outras (como música) de ‘simples’ talentos. Tudo deveria ser chamado ou de inteligência ou de talento, deve-se evitar uma hierarquia infundada das capacidades. (GARDNER, 2000, p. 106)

Assim, o autor considera não haver um nível hierárquico entre as inteligências, ou seja,

um indivíduo que se destaca no raciocínio lógico-matemático é tão inteligente quanto ao que se destaca no futebol, cada um dentro das suas habilidades e capacidades.

Joseph Renzulli ao definir as AH/SD valeu-se da compreensão da inteligência sob a visão pluralista e multidimensional de Gardner e Sternberg, onde considerava que “a inteligência não é um conceito unitário, mas há muitos tipos de inteligência e, portanto, definições únicas não podem ser usadas para explicar este complicado conceito”. (RENZULLI, 2005, p. 60)

Renzulli (2004) distingue a superdotação em dois tipos: a superdotação escolar ou acadêmica, ligadas às habilidades analíticas, geralmente mais mensuráveis nos testes padronizados de capacidade. Os indivíduos que apresentam esta habilidade tendem a ser mais valorizados no ambientes escolares por possuírem talentos nas atividades exigidas nesses contextos, tendo assim maior probabilidade de obter notas altas na escola; e, a superdotação produtivo-criativa, que são as habilidades para o desenvolvimento de novas ideias, produtos e expressões artísticas orientadas para solução de um problema real, sendo que a quantidade da produção não é significativa, mas sim a qualidade da produção, que é criativa.

De acordo com Renzulli (2005) a história revela que os “verdadeiramente talentosos” não foram lembrados apenas porque pontuaram em teste de QI ou aprenderam bem suas lições, mas sim, porque foram pessoas extremamente criativas e produtivas no mundo, foram produtores em vez de consumidores de conhecimento.

## **2.2. Invisibilidade do Alunos com AH/SD**

Apesar da prerrogativa da educação especial e da política inclusiva na legislação, as AH/SD ainda se caracteriza como um tema pouco discutido no meio educacional brasileiro. Fato que pode ser confirmado investigando sobre as produções acadêmicas direcionadas para esse público no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2008 até 2022. Ao pesquisar as palavras-chave com os termos altas habilidades/superdotação, encontram-se 48 pesquisas desenvolvidas no campo da educação, sendo 37 dissertações e 11 teses.

Em comparação quando se busca para o mesmo período, a palavra-chave autismo - que é a característica típica de um grupo de indivíduos que também fazem parte do público-alvo da educação especial dentro das deficiências dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) - são encontradas 203 pesquisas desenvolvidas no campo da educação, sendo 154 dissertações

e 19 teses. Os valores representam que na comparação entre as AH/SD e o autismo houve 227% a mais de produções realizadas sobre o autismo, o que pode demonstrar o interesse pífio da educação sobre as AH/SD, o que contribui para a desinformação de professores.

Esse é apenas um dos motivos dentre outros, que contribui para robustecer a invisibilidade dos alunos com AH/SD. Outra razão é a polêmica em torno da nomenclatura utilizada, ao longo da história a legislação brasileira não apresentou uma uniformidade na definição do termo, foram diversas terminologias: excepcionais, bem-dotados, superdotados, super-dotados, alto habilidoso, altas habilidades ou superdotação, e, altas habilidades/superdotação.

Segundo Sabatella (2008) a utilização de diversas nomenclaturas vem despertando dúvidas e interpretações errôneas que confundem especialmente os educadores que detêm pouco conhecimento sobre o tema, o que colabora para criar ainda mais barreiras que impedem o aluno com AH/SD de receber o atendimento educacional adequado as suas necessidades especiais.

Os mitos e os estereótipos que foram gerados ao longo do tempo sobre esses alunos é outro problema que chama a atenção de pesquisadores. São vários os mitos que se pode encontrar no meio escolar, como por exemplo: acreditar que indivíduos com AH/SD são perfeitos e possuem a capacidade de desenvolver por conta própria as suas habilidades; que apresentarão um excelente rendimento acadêmico; que todos possuem Quociente de Inteligência – QI elevado; que possuem maior predisposição para apresentar problemas sociais e emocionais; que somente professores superdotados podem ensinar alunos superdotados; que são de classes sociais mais favorecidas economicamente; e, que não necessitam de atendimento especial na escola. (PÉREZ, 2011, p. 520)

Pérez (2011) afirma que os mitos e as crenças representam um perigo para a educação, porque os professores podem criar uma imagem patologizada e deturpada, que pode induzir uma negação do direito das pessoas com AH/SD de construir uma identidade sadia.

O pouco interesse dos profissionais da educação pelo estudo das AH/SD, a demora do consenso sobre qual o termo correto, as confusões com outros conceitos e os mitos contribuem para que as pessoas com AH/SD permaneçam na invisibilidade e que os seus talentos sejam desperdiçados ou usados para fins impróprios. Por essa razão, a identificação é condição importante para a inclusão e atendimento adequado a esses alunos.



### 3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa constitui-se um estudo descritivo de abordagem teórica qualitativa acerca da identificação e atendimento educacional de alunos com AH/SD. Gonsalves (2001) elucida que a pesquisa descritiva é aquela que objetiva caracterizar e detalhar um objeto de estudo, não se preocupando com o porquê da ocorrência dos fenômenos. Utiliza-se da abordagem qualitativa, que segundo Souza; Kerbauy (2017) caracteriza-se por um trabalho de interpretações das realidades.

Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica procura explicar e discutir um tema com base em referências teóricas publicadas em livros, revistas, periódicos e outros. Busca também, conhecer e analisar conteúdos científicos sobre determinado tema. (MARTINS; PINTO 2001)

Neste estudo adotou como estratégia metodológica, a revisão bibliográfica, optou-se por utilizar a revisão narrativa que é um dos tipos de revisão de literatura, pela possibilidade de acesso a experiências de autores que já pesquisaram sobre o assunto. Segundo Rocha (1999), a revisão narrativa permite estabelecer relações com produções anteriores, identificando temáticas recorrentes, apontando novas perspectivas, consolidando uma área de conhecimento e constituindo-se orientações de práticas pedagógicas para a definição dos parâmetros de formação de profissionais para atuarem na área.

As informações foram levantadas na base de dados do Scielo (Scientific Electronic Library OnLine) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir dos seguintes descritores: altas habilidades; superdotação; inclusão de alunos com AH/SD; e AEE para AH/SD, também se utilizou a pesquisa em livros de autores renomados na temática e no Portal da Legislação do Planalto do Governo brasileiro.

Após a coleta dos dados, foi feita a leitura de todo material, as principais informações foram compiladas. Posteriormente foi realizada uma análise descritiva, buscando estabelecer uma compreensão, ampliar o conhecimento sobre o tema pesquisado e elaborar o referencial teórico.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1. Políticas Públicas para a Educação Especial e Inclusiva de alunos com AH/SD no Brasil

As Políticas Públicas são, segundo Aguilar (2013), ações do Estado elaboradas e implementadas com um vetor de intencionalidade, tamanho, direção e orientação. Desse modo, são todas as atividades governamentais que influenciam diretamente ou indiretamente os indivíduos de uma sociedade. Já as Políticas Públicas Educacionais são as ações do Estado voltadas para a Educação, que envolvem os “princípios, definições e decisões sobre as formas e condições pelas quais a educação, enquanto um bem individual e social, deve ser distribuída aos diversos setores da sociedade, em face das prescrições estabelecidas nas leis educacionais” (MACHADO, 2000, p. 251). Pode ser compreendida, então, como as diretrizes propostas para reger os contextos educacionais, geralmente baseadas em estudos de especialistas em educação, para se fazer cumprir uma lei.

Dentro das políticas públicas em educação, há um segmento de diretrizes especialmente voltadas à população que possui necessidades educativas especiais, dentre eles constam os alunos com Altas Habilidades/Superdotação - AH/SD. O direito à inclusão do aluno com AH/SD é garantido em diversos textos legais e normativos, como por exemplo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996; Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB nº 04 de 2009; e, Decreto nº 7.611 de 2011. Mas, não foi sempre assim, a conquista dos direitos à inclusão é algo extremamente recente no Brasil, principalmente no que tange ao abarcamento das AH/SD no contexto da Educação Especial. Para compreender como ocorreu a inserção teórica desses alunos nas políticas de educação, faz-se importante uma incursão nas políticas educacionais brasileiras em sua perspectiva histórica.

Conforme ilustra Alencar (1993), o reconhecimento do desenvolvimento superior em indivíduos e a necessidade de um tratamento diferenciado sempre estiveram presentes na história da humanidade, na Grécia Antiga o Estado aprimorava as habilidades daqueles que se destacavam por sua inteligência, em Esparta os indivíduos mais fortes eram selecionados para o exército e os mais inteligentes recebiam privilégios, e na China desde o ano de 206 a.C. os jovens talentosos eram apreciados e as crianças com capacidades superiores recebiam tratamento especial.

Na mesma direção, Virgolim (1997) aponta que na Idade Média, as pessoas que se destacavam pela genialidade eram tidas como inspiradas pelo demônio, em muitas ocasiões foram até queimadas como bruxas e feiticeiros. Já na Renascença, os demônios foram substituídos pela mente e a genialidade era concebida como uma instabilidade mental. Em outras palavras, as pessoas que se destacavam por uma habilidade acima da média eram tidas como loucas ou dissimuladas.

Mesmo esse interesse sendo antigo, só se tem registro de atendimento especializado a alunos com AH/SD no Brasil em 1929. “(...) quando a Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro previu o atendimento educacional dos *super-normaes*” (DELOU, 2007, p. 27). Entretanto, essa previsão não foi acompanhada de uma política pública que garantisse o atendimento escolar a todos esses alunos. Outro marco importante para o desenvolvimento das políticas educacionais voltadas à AH/SD, ocorrido naquele mesmo ano, foi a vinda de Helena Antipoff para o Brasil. Psicóloga russa, ela trouxe ideias inovadoras especialmente para a educação de deficientes e de alunos com AH/SD, os quais ela chamava de “*excepcionais*”. (DELOU, 2007)

Os *excepcionais* eram aquelas pessoas que estavam acima ou abaixo da média de seus pares. “Os que se destacavam por suas potencialidades superiores, que estavam acima da norma de seu grupo, Antipoff, denominavam de *bem-dotados*” (ALENCAR, 1993, p. 87). No ano de 1935, ela fundou o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento a pessoas com deficiência mental, e em 1945, foi criado neste Instituto o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com AH/SD. Ainda em 1954, foi fundado a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. (BRASIL, 2008)

A influência de Helena Antipoff foi essencial ao desenvolvimento de ações educativas a alunos com AH/SD (DELOU, 2007; DOMINGUES, 2011; PALÁCIO, 2017). Um exemplo disso, foi a aprovação da lei nº 4.024 de 1961 que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, recomendando o atendimento aos “*excepcionais*” no sistema geral de educação, mesmo termo empregador por Antipoff. Conforme o Artigo 88 “a educação de *excepcionais* deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. (BRASIL, 1961, p. 15)

A indicação do atendimento educacional especializado para alunos especiais ocorreu dez anos após a aprovação da LDB de 1961. A lei nº 5.692 de 1971 estabeleceu pela primeira vez que os “alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em

atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial” (BRASIL, 1971, p. 01).

De acordo com Branco et al. (2017), após a promulgação dessa lei uma política voltada para aluno com AH/SD foi implementada pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Na década de 1970, também foram publicados pelo Conselho Nacional de Educação, três pareceres orientando sobre o atendimento educacional para as AH/SD: o Parecer nº 255, que destacou que o progresso do estudante deve atender a ritmo próprio de aprendizagem, esse parecer postulou ainda que a frequência poderia ser dispensável e indicou a possibilidade de aceleração das etapas escolares; o Parecer nº 436, que admitiu a matrícula de aluno reconhecido como superdotado em curso superior antes da conclusão do ensino médio; e, o Parecer nº 681, que sinalizou que o Conselho Nacional de Educação fixaria o conceito e as formas de identificação do aluno com AH/SD. (BRASIL, 1995)

Em 1986, o CENESP editou a Portaria nº 69 que, segundo Guimarães (2008), foi o documento mais importante do ponto de vista legal e conceitual à educação especial em geral, anterior à Constituição de 1988, porque “expediu normas para a fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial, nos sistemas de ensino público e particular” e também apontou a “substituição definitiva da expressão aluno *excepcional* nos documentos oficiais para *educando com necessidades especiais*” (GUIMARÃES, 2008, p. 06).

Assim, apesar da inserção tardia dos jovens com AH/SD nas políticas educacionais, observa-se um avanço nas últimas décadas na legislação brasileira, tanto no reconhecimento desses jovens, quanto na proposição de estratégias educacionais. No entanto, é importante destacar que a Educação Especial foi se estruturando de forma paralela à Educação Comum, não tendo sido elaborada dentro do paradigma da Inclusão que hoje se faz vigente. Inicialmente, o aluno com deficiência ou com AH/SD era responsabilidade de profissionais da Educação Especial e não do coletivo de profissionais da escola.

A Constituição Federal de 1988 foi promulgada durante o processo de redemocratização e significou avanços nos direitos dos cidadãos brasileiros. No que tange ao atendimento educacional especializado, a Nova Constituição assegurou o atendimento apenas para os portadores de deficiências, não citando os alunos com AH/SD (BRASIL, 1988).

Em 1994 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que orientou o processo de integração dos alunos com necessidades especiais e condicionou o “acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuíam condições de acompanhar e

desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19). Nos termos propostos, essa política ainda evidenciou uma segregação dos sistemas educacionais, pois não determinou o acolhimento de todos os alunos na escola, mas sim àqueles que conseguissem acompanhar o ritmo da escola comum, os demais alunos seriam designados à educação especial.

Na década de 1990 ocorreram dois eventos internacionais que marcaram as políticas educacionais em diversos países, com publicações das quais o Brasil é signatário: Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, e a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha em 1994 (UNESCO, 1990; 1994). Estes documentos contribuíram para as políticas educacionais brasileiras, na medida em que defendem o direito de todos os indivíduos a um ensino educacional comum, pautado em um sistema de qualidade, democrático, justo, equiparado e inclusivo.

Seguindo as tendências internacionais e as Convenções, em 1996 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394, que modificou a redação anterior, referindo-se não apenas aos alunos com deficiências, mas aos educandos com necessidades educativas especiais, além disso, introduziu-se o termo “Altas Habilidades” para se referir ao aluno superdotado.

A nova LDBEN assegurou a Educação Especial como uma modalidade de ensino e determinou o atendimento educacional especializado gratuito aos “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1996, p. 09)

Até esse momento as políticas educacionais eram orientadas pelo paradigma da integração. Mantoan (1997) explica que:

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

Portanto, nesse modelo de integração o aluno é inserido na escola, mas cabe a ele a sua adequação no sistema educacional. Neste mesmo sentido, Sanchez e Teodoro (2006) ressaltam que a integração escolar é um subsistema de Educação Especial dentro das escolas do Ensino

Regular, sendo este um modelo centrado no aluno, no sentido de que ele deveria se adaptar à escola e não vice-versa, já que o sistema de ensino permaneceu sem alteração.

A integração escolar se mostrou “insuficiente para propiciar a verdadeira participação plena com igualdade de oportunidades” (BRASIL, 1998, p. 55). Visto que, os educandos com necessidades educacionais especiais não conseguiram se ajustar para se adaptar à escola, uma vez que esta não estava preparada para lidar com a diversidade de tipos de desenvolvimento existentes. Então, um novo paradigma educacional foi sendo moldado: a inclusão, que se caracteriza pelo reconhecimento de que cada educando é um ser único, diferente e que as suas individualidades precisam ser respeitadas, objetivando uma educação ajustada às capacidades do aluno. Nesse modelo a escola deve promover a aprendizagem do estudante independente de quaisquer pré-requisitos físicos, cognitivos ou emocionais.

Mantoan (2003, p. 16) afirma que a inclusão “implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais”, a autora ainda explica que com a perspectiva inclusiva, “suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular”. Assim, a educação inclusiva difere do movimento da integração, porque preconiza que as práticas educativas sejam modificadas de modo a beneficiar todos os alunos, não somente os com necessidades especiais e a escola deve se adaptar para este atendimento. Para tanto, exigiu-se uma mudança radical na política educacional, com uma reestruturação das práticas educativas e na gestão de todo o sistema de educação no Brasil.

Nessa direção, foi publicado em 2001 o Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172, que reconheceu a precariedade no atendimento à população com necessidades especiais, inclusive com índices alarmantes para os alunos com AH/SD, determinando como meta a implantação de programas de atendimento aos alunos com AH/SD nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 2001). Nesse mesmo ano as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica regulamentadas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001, definiram encaminhamentos para o atendimento para alunos com AH/SD, de forma a favorecer o aprofundamento e o enriquecimento da potencialidade desse alunato, permitindo ainda a aceleração para a conclusão em menor tempo da série ou etapa escolar para esses alunos. Foi nessa resolução que a expressão Altas Habilidades/Superdotação apareceu pela primeira vez no Brasil, sem a expressão “ou” entre os termos, significando que seu uso não é alternativo.

Para atender o Plano Nacional de Educação, a partir de 2005 foram instituídos em todos os Estados, pelas Secretarias de Educação com o apoio do MEC, os Núcleos de Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S, com a função de orientar os sistemas de ensino sobre o atendimento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas desses estudantes (BRASIL, 2015).

Mesmo com todas essas ações propostas pelo governo, Alencar; Fleith (2005) realizaram um estudo que constatou, naquela época, que havia uma profunda distância entre a política educacional proposta pelo Ministério da Educação e a prática no país, que segundo as autoras, pode ser explicada por quatro fatores principais: as ideias e preconceitos a respeito do superdotado; o uso inadequado dos recursos; a existência de valores e atitudes negativas em relação a programas especiais; e a falta de compromisso dos responsáveis pela implementação de políticas educacionais.

Em 2008 foi implantada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que definiu a Educação Especial como uma modalidade não substitutiva à escolarização (BRASIL, 2008). O que significou o rompimento do modelo de educação especial que substituía o ensino regular, onde aqueles alunos considerados não aptos à escola regular eram encaminhados para a educação especial.

A nova política pôs fim a segregação dos educandos e implementou a educação especial como forma complementar ou suplementar à escolarização dos alunos com necessidades educativas especiais. Nesse mesmo ano foi publicado o Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o apoio da União aos sistemas de ensino para ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE a estudantes com necessidades especiais e estabelece o seu financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (BRASIL, 2008). Assim foram garantidos os recursos financeiros e técnicos para as instituições escolares públicas fomentarem a oferta do AEE.

Em 2009, para orientar o exercício do Decreto nº 6.571/2008 foram implantadas as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica por meio da Resolução nº 04 do CNE/CEB, que além de reafirmar o público-alvo da educação especial, define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no Projeto Político Pedagógico da escola.

Ressalta-se que essas diretrizes devem ser implantadas na escola inclusiva, superando a dicotomia da educação especial *versus* ensino regular, ou seja, a educação especial deve apoiar

o ensino inclusivo. Nessa direção, salienta-se ainda na Resolução nº 04 que o AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns. Designadamente aos alunos com AH/SD a Resolução nº 04 definiu que:

Art. 7º - Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes. (BRASIL, 2009, p. 02)

O Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 revogou o Decreto nº 6.571/2008, mantendo, porém, basicamente as mesmas disposições no que se refere às AH/SD. Outro marco na legislação foi a alteração da LDBEN de 1996 através da Lei nº 13.234/2015, com o objetivo de fomentar a execução de políticas públicas direcionadas exclusivamente para os alunos com AH/SD, dispondo sobre a identificação, cadastramento e atendimento de alunos com AH/SD na Educação Básica e no Ensino Superior, além de implantar o Cadastro Nacional de Alunos com AH/SD (BRASIL, 2015). Tal mudança demonstra a visibilidade, ainda que pequena que a identificação dos alunos com AH/SD vem ganhando no âmbito das políticas educacionais brasileiras.

Verifica-se que as políticas públicas foram delineadas para atender as AH/SD na modalidade da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, ou seja, a escola deve acolher o jovem e adequar-se para o atendimento de suas necessidades devendo essas serem atendidas pelo ensino regular e complementadas pelo atendimento especializado.

Nessa direção, está garantida na legislação brasileira a matrícula simultânea na classe comum de ensino regular público e no AEE nas suas diferentes alternativas, no contraturno, da mesma ou de outra escola, para alunos com indicadores de AH/SD, que deverão ser atendidos por professores especializados e capacitados para a inclusão desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 2008, 2009)

As escolas devem ainda promover atividades que favoreçam o aprofundamento e enriquecimento de conteúdos de forma complementar a formação do educando com AH/SD e se houver necessidade ele pode ser acelerado para conclusão em menor tempo da série ou etapa escolar (BRASIL, 2001). Além disso, o Cadastro Nacional de Alunos fornece dados para a formulação de novas políticas públicas que auxiliem no melhor desenvolvimento das altas habilidades. (BRASIL, 2009)



Após a incursão no histórico das políticas educacionais brasileiras, conclui-se que houve avanços nas legislações e políticas, conquanto, ainda são necessários avanços na identificação, acolhimento e atendimento dos alunos com AH/SD. A esse respeito, Silva (2014) esclarece que na área das AH/SD:

“os avanços ainda não se materializaram, porque as escolas públicas, as salas de recursos multifuncionais e as demais instituições ligadas ao setor público não conseguiram acompanhar as legislações no que se refere às práticas pedagógicas suplementares, à aceleração de estudos e ao enriquecimento curricular”. (SILVA (2014, p. 26)

Em outras palavras, apesar de uma legislação que prevê ações para o desenvolvimento e acolhimento desses jovens a prática ainda está aquém do proposto. Nessa direção, Pérez; Freitas (2014, p. 630) indicam que, “embora as leis educacionais brasileiras sejam muito avançadas no contexto internacional, é necessário revisar (e refletir sobre) que pressupostos teóricos e que princípios determinam as ações e programas que concretizam, na prática, as políticas públicas brasileiras”. Desse modo, o próximo tópico deste artigo, dedicar-se-á aos pressupostos teóricos das AH/SD.

#### **4.2 Pressupostos Teóricos sobre Altas Habilidades/Superdotação**

O principal pressuposto teórico que embasa as políticas educacionais para as AH/SD no Brasil é a Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli, um renomado pesquisador do Centro Nacional de Pesquisa sobre Superdotação e Talento da Universidade de Connecticut nos Estados Unidos, é também o principal teórico utilizado neste trabalho para definir as AH/SD.

De acordo com a teoria de AH/SD proposta por Renzulli (2005) denominada de Três Anéis, existe um conjunto bem definido de traços nas pessoas com AH/SD, já presentes ou na forma potencial, sendo elas: habilidade acima da média em uma ou mais áreas do conhecimento; envolvimento com a tarefa; e, a criatividade. O autor apresenta essa teoria na forma de um gráfico na qual cada uma das características é apresentada como um círculo que possui interseções entre eles.

Essa concepção dos três anéis retrata as principais dimensões do potencial humano onde o comportamento de AH/SD ocorre na intersecção dos anéis. Ressalta-se que as três dimensões devem estar presentes, não necessariamente na mesma proporção, o importante é a interação entre elas em algum momento. Renzulli (2005) esclarece que essas manifestações podem ser desenvolvidas em certas pessoas, em determinados momentos e sob determinadas

circunstâncias. Por essa razão, a AH/SD não é somente um atributo dos indivíduos, mas sim um resultado da sua interação com o ambiente, sendo dinâmica, mutável e desenvolvida em certos contextos.

Virgolim (2015) explica que a Habilidade Acima da Média engloba dois aspectos: a habilidade geral, que é a capacidade de pensamento abstrato para processar informações que resultam em novas soluções para problemas, essas são possíveis de serem medidas em testes de inteligência, como o raciocínio lógico e verbal, as relações espaciais e a memória; e a habilidade específica, que permite utilizar variadas combinações das habilidades gerais a uma ou mais áreas do conhecimento ou do desempenho humano como o ballet, química, liderança e administração.

O Envolvimento com a Tarefa diz respeito a uma refinada forma de motivação (RENZULLI, 2005). É a energia investida em uma área específica de interesse, diz respeito à perseverança, o trabalho árduo, à prática dedicada, a autoconfiança e o autoconhecimento da capacidade de desenvolver um trabalho, essas são características típicas daqueles que se destacam na produção criativa. (VIRGOLIM, 2015)

Já a Criatividade está ligada a uma originalidade de pensamentos, com aptidões para construir novas ideias deixando de lado as convenções (RENZULLI, 1994). Dessa forma, a criatividade também remete ao pensamento divergente, aquele que reflete respostas novas, que quer encontrar soluções diferentes para os problemas, diferentemente do pensamento convergente que procura encontrar a resposta certa que já foi definida anteriormente (GAMA, 2006). Importa ressaltar que o pensamento criativo não é apenas divergente, já que “os mais diversos tipos de habilidades cognitivas podem contribuir para a produção criativa em algum ponto do processo”. (GUILFORD, 1971 apud ALENCAR; FLEITH, 2003)

A habilidade acima da média, o comprometimento com a tarefa e a criatividade são características que devem receber a estimulação e a motivação adequada. Razão pela qual, para além dos círculos, o modelo dos três anéis, apresenta um fundo representado por setas quádruplas, que demonstra a interação entre as características de personalidade do sujeito com AH/SD e os fatores ambientais e culturais que são propiciados pela família, pela escola, pelos amigos e outros contextos de desenvolvimento. (RENZULLI, 1994)

### 4.3. A Identificação por professores e o Atendimento Educacional Especializado

Conforme apontado na seção anterior, este trabalho define o aluno com AH/SD como aquele que apresenta habilidade acima da média, que possui envolvimento e criatividade na realização de tarefas de seu interesse, nos moldes da Teoria dos Três Anéis de Renzulli. Na mesma direção, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) define os educandos com AH/SD da seguinte forma:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 9)

Observa-se que tal política específica que os indivíduos com AH/SD podem destacar-se em uma área ou em várias áreas de interesse. A AH/SD em várias áreas é denominada como multipotencialidades, e não representa a maioria desses indivíduos, trata-se de uma exceção à regra (VIRGOLIM, 2007). Na maior parte dos casos, o aluno com AH/SD possui a obstinação para a busca de informações na sua área de interesse. O que pode levar a um desinteresse por outras áreas. Esse fato é usualmente mal compreendido pelos educadores, que esperam que um aluno com AH/SD seja aquele com facilidade em todas as áreas o que, conseqüentemente, dificulta sua identificação. Rech; Freitas (2005, p. 296) atribuem esse fato a um mito, onde educadores se referem aos alunos como “globalmente superdotados”, como se a AH/SD fosse, necessariamente, em todas as áreas do conhecimento, sendo “inadmissível que apresentem alguma dificuldade de aprendizagem em qualquer campo do saber ou do fazer”.

Nesse sentido, pode ocorrer do educando com AH/SD em matemática, chamar a atenção apenas dos professores da área, para outros ele pode passar despercebido e muitos negarão a sua habilidade, levantando sempre a dúvida: Como esse aluno pode ser alto habilidoso/superdotado se saindo tão mal, por exemplo, em português? Reconhecer a área de interesse do aluno com AH/SD é condição essencial para sua identificação, avaliação e a inclusão.

A Política da Educação Especial Brasileira define algumas habilidades que são encontradas nas áreas das AH/SD (BRASIL, 1994). Lembrando que esses atributos não são determinantes em todos esses indivíduos e nem aparecem na mesma proporção. As principais características encontradas nas áreas das AH/SD encontram-se listadas no quadro abaixo.

Quadro 1 - Habilidades das Áreas de AH/SD

TIPOS DE ALTAS HABILIDADES	CARACTERÍSTICAS
Intelectual	Flexibilidade, fluência de pensamento, capacidade de pensamento abstrato para fazer associações, produção ideativa, rapidez do pensamento, julgamento crítico, independência de pensamento, compreensão e memória elevadas, e capacidade de resolver e lidar com problemas.
Acadêmico	Aptidão acadêmica específica, de atenção, de concentração, de rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse, habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento, e capacidade de produção acadêmica.
Criativo	Originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora, sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir diferentemente e até de modo extravagante, sentimento de desafio diante da desordem dos fatos, facilidade de autoexpressão, fluência e flexibilidade.
Social	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.
Talento Especial	Pode-se destacar tanto na área das artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou técnicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho.
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.

Fonte: BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial, 2006, p. 12-13.

Para além da área de habilidade, é importante, para a correta identificação, conhecer as características de alunos com AH/SD. É importante salientar que cada aluno com AH/SD é único, por essa razão não há um comportamento padrão que os caracterizem, mas sim alguns traços em comum que podem estar presentes e assim auxiliar a sua identificação, principalmente para professores do ensino regular.

Alguns autores como Freitas; Pérez (2012), Martins (2013), Delou (2014), Bahiense; Rossetti (2014), Farias (2015), Oliveira (2015), Virgolim (2015), Martelli; Lima; Moreira (2016), Matos; Maciel; Machado (2016), Costa (2016), Branco et al (2017), Marques (2017); e, Mendonça; Rodrigues; Capellini (2017), realizaram pesquisas que evidenciaram as principais características relacionadas a alunos com AH/SD, que, para embasar este estudo, foram resumidas e separadas em características gerais, características de aprendizagem e características do pensamento criativo, conforme os quadros abaixo.

Quadro 2 - Características Gerais

CARACTERÍSTICAS	
Perspicácia	Excesso de percepção para a compreensão de ideias
Concentração	Atenção por longos períodos em uma atividade
Persistência	Em satisfazer seus interesses e questões
Liderança	Gosta de liderar os que estão ao seu redor
Curiosidade	Obstinação pelos conteúdos de seu interesse
Empatia	Preocupa-se com o outro, possui compromisso moral
Independência	Para executar tarefas e autonomia de pensamento
Motivação Intrínseca	Vontade natural para buscar novidades e desafios
Tendência ao isolamento	Porque seu desenvolvimento não acompanha o de seus pares
Frustração	Quando não consegue executar uma tarefa
Perfeccionismo	Obstinar-se com a eficácia e eficiência das suas produções
Senso-Crítico	Inconformismo com as respostas prontas
Precocidade	Possuem habilidades prematuramente desenvolvidas
Assincronia	Desequilíbrio entre os ritmos de desenvolvimento intelectual, físico, emocional, afetivo, social e psicológico

Fonte: Elaboração Própria

Quadro 3 - Características de Aprendizagem

CARACTERÍSTICAS	
Memória	Retém facilmente informações
Curiosidade, Persistência e Atenção	Obstinação pelos conteúdos de seu interesse
Concentração	Atenção por longos períodos em uma atividade
Capacidade Incomum de Raciocínio	Desenvolvimento do raciocínio verbal, lógico, matemático
Gosta de ser desafiado	Gosto por quebra-cabeça e jogos
Pensamento Abstrato	Capacidade de abstrair informações e fazer relações
Tendência à investigação	Construção pessoal do conhecimento
Autorregulação	Utiliza estratégias de autorregulação da aprendizagem
Habilidades metacognitivas	Reconhece seus próprios processos e produtos cognitivos
Distração, tédio e desmotivação	Quando a tarefa não é de seu interesse

Fonte: Elaboração Própria

Quadro 4 - Características do Pensamento Criativo

CARACTERÍSTICAS	
Pensamento divergente, original e inovador	Possuem habilidades para produzir novos conhecimentos
Senso de Humor	Possuem o senso de humor desenvolvido, requintado e sofisticado.
Flexibilidade	Maior abertura para novas experiências
Fluência	Abundância de ideias diferente sobre determinados assuntos
Disposição para correr riscos	Gosta de arriscar-se e criar desafios
Inconformismo	Não liga para as convenções
Capacidade de construir hipóteses	Levanta questões tipo “como seria se...”
Resistência a regras	Principalmente, quando as considera injustas ou sem sentido
É sensível a detalhes	Possui sensibilidade estética muito desenvolvida

Fonte: Elaboração Própria

Conhecer essas características é fundamental para os professores distinguirem os alunos com AH/SD. Sabe-se que a identificação de alunos com AH/SD na sala de aula, ainda se constitui um desafio, porque exige do professor o conhecimento das características, das capacidades e muita observação. A falta de esclarecimento sobre o tema colabora para a exclusão e desperdício de talentos nas escolas, em contrapartida, o professor que se informa, pode ser um dos principais agentes favorecedores para a identificação desses talentos:

É fato que o papel do professor e da escola na identificação do aluno superdotado ou talentoso é de suma importância, pois é o professor que, através do contato diário com os estudantes, pode perceber indícios de um potencial superior e, assim, fazer uma primeira identificação desse indivíduo. (BAHIENSE; ROSSETTI, 2014, p. 198)

Assim, cabe ao professor buscar informações sobre o perfil desse alunado, para assim contribuir para o processo de identificação, que é o primeiro passo para possibilitar o atendimento de educandos com AH/SD. A relação do aluno com AH/SD e a identificação por professores ainda é um tema cerceado por mitos, algumas pesquisas recentes vem demonstrando tal constatação.

Cianca (2012) realizou um trabalho sobre a percepção de professores acerca das AH/SD, onde concluiu que a percepção dos docentes estava diretamente ligada ao conhecimento trazido pelo senso comum e não condizia com o conhecimento científico da área. Já Oliveira (2015) constatou que a não indicação de alunos por professores reforça a hipótese de que existe a falta de conhecimento científico sobre o tema, por causa da não abrangência do tema na formação inicial ou formação continuada dos profissionais.

De forma complementar, Marques (2017) concluiu que poucos são os professores motivados a trabalhar em sala de aula as potencialidades de seus alunos, que muitos são inseguros e até mesmo apresentam aversão a esses estudantes. Martins; Pedro; Ogeda (2016, p. 562) apontam ainda a importância de se investir na adequada identificação de alunos com AH/SD já que “a atenção educacional destinada a esses estudantes depende, inicialmente, de tal processo, o qual deve realizar-se o quanto antes, (...) dada a necessidade de promover atenção educacional imediata, a fim de evitar problemas de ajustamento, falta de interesse ou baixo desempenho”.

Tais pesquisas reforçam a necessidade desse tema ganhar maior foco nas discussões no espaço escolar da educação básica, pois a falta de informação contribui para a perpetuação de ideias equivocadas, desfavorecendo a observação de professores e indicação de educandos com AH/SD. Delou (2014) esclarece que:

A identificação de alunos de altas habilidades/superdotados através da observação e julgamento de professores é um método bastante controverso. Embora recomendado como possível, vários autores apontam suas limitações, procurando demonstrar que não deve ser considerada isoladamente dos demais métodos ou procedimentos. (DELOU, 2014, p. 05)

Mesmo que a observação de professores para identificação de alunos com AH/SD ainda possa se constituir como um método contestável, especialmente devido às desinformações e mitos ainda presentes no meio educacional, ela não é dispensável, sua potencialidade se evidencia quando se considera o contato diário entre os professores e os alunos com AH/SD. Nesse sentido, Guenther (2012, p. 31) afirma que “na educação dos dotados e talentosos, os professores são perfeitamente confiáveis para detectar sinais de capacidade elevada nas crianças, com base no que acontece normalmente em sala de aula”.

Importante sinalizar que a identificação do aluno com AH/SD implica um olhar amplo e quanto mais ricos os contextos de observação, melhor o professor poderá conhecer as características de seus alunos. Nessa direção, vários autores recomendam a realização de uma avaliação que englobe variadas fontes de informações, como observar não somente o contexto escolar, mas também o familiar, além da autonegação, já que em algumas situações o próprio aluno vai se perceber diferente dos demais colegas. (RECH; FREITAS, 2005; VIRGOLIM, 2007; MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2017; GUENTHER, 2012)

Outros recursos, que podem subsidiar a identificação por parte dos professores, são as escalas de características ou lista de observações desenvolvidas por especialistas na área. Essas listas são de fácil acesso e podem ser preenchidas apenas com a observação do comportamento

do aluno com indicadores de AH/SD em sala de aula. Como exemplo, cita-se: a Lista base de indicadores de superdotação - parâmetros para observação de alunos em sala de aula, elaborada por Delou (2014); o Guia de Observação Direta em Sala de Aula, desenvolvida por Guenther (2014); e a Lista de Verificação de Identificação de Indicadores de Altas habilidades/Superdotação, elaborada pelas autoras Freitas; Pérez (2012).

Ressalta-se ainda que a mera identificação sem o acompanhamento do atendimento educacional especializado pode gerar os mesmos prejuízos da não identificação, conforme esclarece Gama (2006):

Contudo, a identificação de superdotados deve ter por finalidade o oferecimento de atendimento especializado, pois sem este, torna-se mera rotulação. A identificação, com o único objetivo de rotular, não só não presta qualquer serviço, mas, mais do que isso, presta imenso desserviço, uma vez que o rótulo provoca expectativas que a identificação por si só não pode satisfazer. (GAMA, 2006, p. 57)

Após a identificação por parte de professores, os alunos com características de AH/SD devem ser encaminhados para o Atendimento Educacional Especializado - AEE, que pode ocorrer nas salas de recursos multifuncionais ou em centros especializados como o NAAH/S (BRASIL, 2008; 2009; 2011; 2015). A equipe especializada fará a avaliação desse aluno, que não é imediata, visto que, é necessário o uso de instrumentos para verificar o potencial elevado, a criatividade e o envolvimento na aprendizagem e na realização de tarefas de seu interesse, conforme recomenda a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. (BRASIL, 2008)

Assim, a identificação é apenas o primeiro passo do processo e, por essa razão, o aluno com indícios de AH/SD não precisa de laudo para ser encaminhado para o AEE, uma vez que sua avaliação se seguirá no próprio contexto do Atendimento Educacional Especializado. A avaliação é compreendida como “um processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos”, e nessa direção, trata-se de um processo contínuo. (BRASIL, 2001, p. 34)

O programa de atendimento especializado deve ser orientado, fundamentado e direcionado para o aluno identificado, considerando as suas habilidades e áreas de interesse. Segundo Martins; Pedro (2013), as principais modalidades dos programas de AEE para a AH/SD no Brasil são o agrupamento, a aceleração e o enriquecimento.

O agrupamento consiste em oferecer a oportunidade de experiência em centros específicos, como por exemplo, um aluno que tenha a astronomia como área de interesse, pode



ser ofertado um curso de extensão, palestra ou workshops no planetário da cidade. O agrupamento também pode ocorrer em aulas específicas em escolas regulares, tomando o exemplo anterior, pode-se convidar um astrônomo para aplicar um curso na escola. Em um terceiro modelo, o agrupamento pode ser parcial/ temporal ou flexível, onde pode ocorrer a reunião de pequenos grupos de alunos que tenham interesse em comum para estudos aprofundados ou para desenvolver um projeto. (FREITAS; PÉREZ, 2012)

O agrupamento não pode ser confundido com a segregação. Martins; Pedro (2013) esclarecem que, apesar do agrupamento designar-se para um grupo específico de alunos, a heterogeneidade e as diferenças individuais são preservadas. Deve-se ainda evitar o isolamento do grupo selecionado.

A aceleração, por sua vez, consiste em proporcionar que o aluno cumpra o programa curricular em menor tempo estabelecido, pode ocorrer de duas formas: oferecer em ritmo acelerado os conteúdos do currículo ou permitir que o aluno ingresse em séries mais avançadas para a sua idade, como por exemplo, iniciar na primeira série do ensino fundamental com idade de 5 anos ou iniciar em uma série posterior a que se encontra antes do final do ano letivo (FLEITH, 2006). A aceleração de série é avaliada caso a caso, e permitida quando há a constatação que o aluno já domina o conteúdo e as habilidades a serem desenvolvidas na série em que se encontra. (BRASIL, 1996)

Por fim, o enriquecimento curricular trata-se de oferecer aos educandos experiências de aprendizagem diferente das que são apresentadas pelo currículo educacional, pode ser viabilizado na sala de aula ou em programas de enriquecimento oferecidos pela escola ou pela sociedade em geral. Essa é a principal estratégia de AEE recomendada pela legislação brasileira. (BRASIL, 2009)

Muitas são as formas que um programa de enriquecimento pode tomar. Para alguns, ele implica completar em menos tempo o conteúdo proposto, permitindo, assim, a inclusão de novas unidades de estudo. Para outros, ele implica uma investigação mais ampla a respeito dos tópicos que estão sendo ensinados, utilizando o aluno um maior número de fontes de informação para dominar e conhecer uma determinada matéria. Para outros, o enriquecimento consiste em solicitar ao aluno o desenvolvimento de projetos originais em determinadas áreas de conhecimento. Ele pode ser levado a efeito tanto na própria sala de aula, como através de atividades extracurriculares. (ALENCAR, FLEITH, 2001, p. 133)

O enriquecimento, portanto, é um programa voltado para o desenvolvimento das habilidades, permitindo a suplementação de conteúdos com propostas que desafiam o aluno a buscar novas fontes de informações, seja por meio da execução de projetos ou pela disponibilização de materiais de seus interesses.

Tudo isso posto, é importante ressaltar que a presente pesquisa se situa no âmbito de reconhecer o professor como parceiro, tanto do processo de identificação, quanto do desenvolvimento dos alunos com AH/SD, sendo essencial a investigação de suas percepções acerca da temática.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após percorrer um longo percurso nesta pesquisa, tentou-se descrever um fenômeno no contexto escolar, de modo a expandir a compreensão sobre a identificação e o atendimento educacional especializado para alunos com AH/SD. Para tanto, objetivos foram definidos para orientar a execução do trabalho, também é por meio deles que as considerações finais serão doravante apresentadas.

Com o objetivo principal de analisar a identificação e o atendimento educacional especializado para alunos com AH/SD, constatou-se que a legislação brasileira evoluiu ao longo do tempo para garantir a inclusão desses alunos no público-alvo da Educação Especial, que deve ser ofertada preferencialmente no sistema regular de ensino. Percebeu-se também que a invisibilidade desses alunos é influenciada pelo pouco interesse em pesquisas educacionais voltadas para o tema, pela demora no consenso sobre o termo correto, e por mitos que ainda se fazem presentes e estereotipam os alunos com AH/SD.

Sobre o objetivo específico de verificar as características dos alunos com AH/SD, percebeu-se que existem características gerais, características de aprendizagem e características do pensamento criativo que distingue esses alunos dos demais no contexto escolar. A respeito dos pressupostos teóricos, evidencia-se a Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli para a identificação de alunos com AH/SD. Sobre o atendimento educacional especializado, observou-se que ele pode ocorrer por meio do agrupamento, da aceleração e do enriquecimento curricular.

A legislação brasileira reconhece as necessidades educativas especiais de alunos com AH/SD, mas poucos são os estudos e trabalhos que evidenciam quais são essas necessidades, sendo essa uma sugestão para pesquisas futuras. Talvez com a disseminação desse tipo de informação, mais estratégias pedagógicas poderiam ser direcionadas para o atendimento efetivo desses alunos.

Por fim, conclui-se que a identificação de estudantes com AH/SD deve ser acompanhada de um programa efetivo para o atendimento especializado nas salas de recursos multifuncionais, além disso, professores regentes devem desenvolver habilidades para reconhecer os potenciais

presentes nas escolas, para que esses saiam da obscuridade, já que aluno não identificado é aluno não atendido, o que resulta em aluno excluído.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S. Perspectivas e Desafios da Educação do Superdotado. *Em Aberto*, Brasília, ano 13, n. 60, out./dez. 1993.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. A atenção ao aluno que se destaca por um Potencial Superior. *Revista do Centro de Educação. Cadernos*. Edição n° 27. 2005.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. *Criatividade: múltiplas perspectivas*. 3.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. *Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento*. 2. ed. (revista e ampliada). São Paulo: EPU, 2001.
- BAHIENSE, T. R. S. Concepções sobre altas habilidades/superdotação e prática docente. *Dissertação (Mestrado em Psicologia)*. UFES. 2013. Disponível em: <[http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/3084/1/tese\\_5627\\_Taisa%20R.%20S.%20B.%20-%20Dissertacao%20de%20mestrado.pdf](http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/3084/1/tese_5627_Taisa%20R.%20S.%20B.%20-%20Dissertacao%20de%20mestrado.pdf)> Acesso dia 12/06/2022 às 21:35 h.
- BAHIENSE, T. R. S.; ROSSETT, C. B. Altas habilidades/superdotação no Contexto escolar: percepções de professores e prática docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 2, p. 195-208, abr./jun., 2014.
- BRANCO, A. P. S. *et al.* Breve histórico acerca das altas habilidades/ superdotação: políticas e instrumentos para a identificação. *Revista Educação*, Batatais, v. 7, n. 2, p. 23-41, jan./jun., 2017.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. *Diário Oficial da União* - Seção 1 de 18/09/2008.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Edição Extra* - 18/11/2011.
- BRASIL. Decreto nº 72.425 de 04 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e dá outras providências. *Diário Oficial da União* - Seção 1 – 04//07/1973.
- BRASIL. *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos* / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Brasil. Brasília: MEC/SEESP,1995.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 10/1/2001. Brasília, DF. 2001.
- BRASIL. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o

cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. *Diário Oficial da União* - 30.12.2015.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 27/12/1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 12/8/1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União* - Seção 1 de 23/12/1996. Brasília, DF. 1996.

BRASIL. *Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. BRASIL, 2015

BRASIL. *Política e Resultados 1995 – 2002*. Educação Especial, Ministério da Educação, 2002.

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

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: a Secretaria, 1994.

BRASIL. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Educação Especial. *Cadernos de Estudo*. Secretaria de Educação Especial SEESP, Rio de Janeiro: Série Atualidades Pedagógicas, 1998.

BRASIL. Resolução n.º 02/2001. *Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica*. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 2001.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica – Ministério da Educação – MEC - *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

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

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

DOMINGUES, S. O conceito de excepcional na obra de Helena Antipoff: diagnóstico, intervenções, e suas relações com a educação inclusiva. *Dissertação (Mestrado em Educação)* – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

FARIAS, E. S. de. Elaboração de instrumento para identificação de alunos intelectualmente dotados por professores: estudo exploratório. *Tese de Doutorado em Psicologia*. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br>>. Acesso em 11/06/2022 às 22:10 h.

- FLEITH, D. de S. A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 2: *Atividades de estimulação de alunos / organização*: Denise de Souza Fleith. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. *Altas Habilidades/Superdotação: atendimento educacional especializado*. Marília: ABPEE, 2010.
- FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. *Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado*. 2. ed. Marília: ABPPE, 2012.
- FREITAS, S. N.; RECH, A. J. D. Atividades de enriquecimento escolar como estratégia para contribuir com a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação. *Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II - Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 23, nº. 30, 2015.
- GAMA, M. C. S. S. As teorias de Gardner e de Sternberg na Educação de Superdotados. *Revista Educação Especial*. v. 27, nº. 50, p. 665-674, set./dez. 2014. Santa Maria - RS. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Documents/Especializa%C3%A7%C3%A3o/MONOGRFIA/Sternberg.pdf>. Acesso dia 27/06/2022 às 23:00 h.
- GAMA, M. C. S. S. *Educação de superdotados: teoria e prática*. São Paulo: EPU, 2006.
- GARDNER, H. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
- GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Tradução de Maria Ariana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GONSALVES, E. P. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. Campinas - SP: Editora Alínea, 2001.
- GUIMARÃES, A. S. Educação especial: do “atendimento educacional Especializado aos portadores de deficiência” à Educação dos portadores de necessidades especiais. *Constituição de 1988: O Brasil 20 Anos Depois*. Volume V. Senado Federal. 2008. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br>. Acesso dia 22/08/2022 às 19:40 h.
- MACHADO, L. Política Educacional. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. *Dicionário da Educação Profissional*. UFMG/NETE, Belo Horizonte, 2000.
- MANTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiências: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo, Memnon: edições científicas, 1997.
- MARTINS, B. A.; PEDRO, K. M. Atenção educacional a alunos com altas habilidades/superdotação: acelerar é a melhor alternativa? *VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. Londrina - PR de 05 a 07 novembro de 2013. Disponível em: < [https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/anais\\_-\\_barbara-e-ketilin.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/anais_-_barbara-e-ketilin.pdf)>. Acesso dia 04/01/2022 às 23 h.
- MARTINS, G.A. & PINTO, R.L. *Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos*. São Paulo: Atlas, 2001.
- PÉREZ, S. G. P. B. Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. *Dissertação (Mestrado)* – Faculdade de Educação - PUCRS, Porto Alegre, 2004.
- PÉREZ, S. G. P. B. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. *Revista Educação Especial*. v. 22, nº. 35, p. 299-328, set./dez. 2009, Santa Maria – RS.

Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso dia 27/05/2022 às 21 h.

PÉREZ, S. G. P. B. O culto aos mitos sobre as altas habilidades/superdotação? *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 29, n. 67, p. 513-531, out./dez. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20413>>. Acesso dia 11/05/2022 às 22:10 h.

PÉREZ, S. G. P. B. Sobre perguntas e conceitos. In: *Educação e altas habilidades /superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas*. Santa Maria: Ed. da UFMS, 2006.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. *Revista Educação*. Porto Alegre - RS, ano XXVII, n. 1 (52), p. 75 - 131, Jan./Abr. 2004. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/o-que-e-esta-coisa-chamada-superdotacao.pdf>>. Acesso dia 21/08/2022 às 20 h.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. *Revista Educação*. Porto Alegre - RS, ano XXVII, n. 1 (52), p. 75 - 131, Jan./Abr. 2004.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness. In S. M. Reis (Ed.). *Reflections On Gifted Education* (pp. 55 – 86). Waco, TX: Prufrock Press. 2005. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/237668711\\_The\\_Three-Ring\\_Conception\\_of\\_Giftedness\\_A\\_Developmental\\_Model\\_For\\_Promoting\\_Creative\\_Productivity](https://www.researchgate.net/publication/237668711_The_Three-Ring_Conception_of_Giftedness_A_Developmental_Model_For_Promoting_Creative_Productivity)>. Acesso dia 21/08/2022 às 19 h.

ROCHA, E. A. C. A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, *Núcleo de Publicações*, 1999.

SABATELLA, M. L. P. *Talento e Superdotação: Problema ou solução?* Curitiba: IBEPEX. 2008.

SANT'ANA, L. A. Permissão para ser o que se é: um estudo sobre Altas Habilidades/Superdotação. *Dissertação de Mestrado em Educação*. São Paulo: 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16025/1/Luana%20de%20Andre%20SantAna.pdf>. Acesso dia 11/06/2022 às 22 h.

SILVA, E. P. Um estudo sobre o atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação na rede municipal de Angra dos Reis/RJ. 2014. *Dissertação (Mestrado)* – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Disponível em: <<http://r1.ufrj.br>>. Acesso dia 10/07/2022 às 10 h.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. *Revista Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Desktop/29099-168500-1-PB.pdf>>. Acesso dia 12/05/2022 às 18 h.

STERNBERG, R. et al. *Enseñanza de la inteligencia exitosa para alumnos superdotados y talentos*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 13, nº. 1, abril, 2010, p.111-118. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014922011>>. Acesso dia 27/06/2022 às 23:30 h.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO: Jomtien, 1990.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais*. Salamanca: Espanha, 1994.

VIRGOLIM, A. M. R. A criança superdotada em nosso meio: aceitando suas diferenças e estimulando seu potencial. *Revista da Escola de Pais do Brasil*, Seção de Brasília, Maio, 08-10. 2001. Disponível em: < <http://www.fcee.sc.gov.br> >. Acesso dia 30/10/2022 às 22 h.

VIRGOLIM, A. M. R. *Altas habilidades/ superdotação: Encorajando potenciais*. / Angela M. R. Virgolim - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R. O aluno com altas habilidades na escola. *Desenvolvimento humano, educação e inclusão social* / Diva Albuquerque Maciel, Silviane Barbato. 2. ed. rev. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

VIRGOLIM, A. M. R. O indivíduo superdotado: História, concepção e identificação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. n. 13, p.173-183, 1997. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/Vegt2009/o-indivduo-superdotado>. Acesso dia 20/07/2022 às 21 h.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. 4ª Edição Brasileira, 1991.

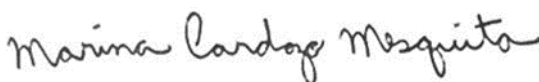
VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

## ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CURSO

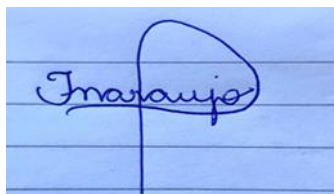
Aos 16 dias do mês de novembro de dois mil e vinte e dois, às 17h, reuniu-se a banca examinadora composta pelos docentes: Paulo Alberto da Silva Sales (orientador), Marina Cardozo Mesquita (membro), Fernanda Nunes de Araújo (membro), para examinar o Trabalho de Curso intitulado “Identificação e atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD)” da estudante Michelly Goiás Pagotto, Matrícula nº 2018211221351525 do Curso de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica na Modalidade a Distância. A palavra foi concedida à estudante para a apresentação oral do TC. Houve arguição da candidata pelos membros da banca examinadora. Após tal etapa, a banca examinadora decidiu pela APROVAÇÃO da estudante. Ao final da sessão pública de defesa foi lavrada a presente ata que segue assinada pelos membros da Banca Examinadora.



Orientador/Presidente da Banca



Membro 1



Membro 2



Acadêmico



## FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL DO ARTIGO CIENTÍFICO

Aluno: Michelly Goiás Pagotto

Título: Identificação e atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD)

Orientador: Prof. Dr. Paulo Alberto da Silva Sales

Membro 1 da Banca Examinador: Profa. Me. Marina Mesquita Cardozo

Membro 2 da Banca Examinadora: Profa. Esp. Fernanda Nunes de Araújo


Itens avaliados	Orientador(a)	Membro 1	Membro 2
Trabalho escrito (0 a 40)	3,8	3,8	3,8
Apresentação oral (0 a 60)	6,0	6,0	6,0
Nota final do avaliador (0 a 6,0)	9,8	9,8	9,8

**NOTA FINAL:** A nota final será calculada pela média aritmética da nota final de cada membro da banca.

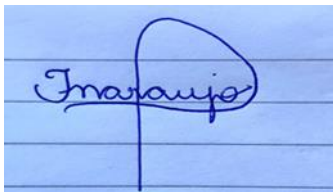
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Paulo Alberto da Silva Sales - Orientador



Profa. Me. Marina Mesquita Cardozo – Membro 1



Prof. Esp. Fernanda Nunes Araújo – Membro 2

Hidrolândia, 16 de novembro de 2022

## FICHA DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DA BANCA EXAMINADORA DO ARTIGO CIENTÍFICO

Nome do aluno: Michelly Goiás Pagotto

Nome do avaliador: Marina Mesquita Cardozo

<b>Avaliação da escrita do Artigo Científico</b>		
<b>Quesito</b>	<b>Nota Máxima</b>	<b>Nota do Avaliador</b>
Respeito às normas de formatação de trabalho monográfico	0,5	0,5
Apresenta e contextualiza o tema, a justificativa e apresenta a relevância do trabalho para a área da Pedagogia;	0,5	0,5
Clareza na formulação e no desenvolvimento do problema científico e da justificativa.	1,0	0,8
Apresenta os objetivos (geral e específicos) que foram traçados para desenvolver o Projeto de Pesquisa	1,0	1,0
Metodologia adequada à pesquisa realizada: levantamento bibliográfico e qualidade da revisão literária.	1,0	1,0
<b>Nota final da avaliação do trabalho escrito</b> (soma das notas, máximo 3,0)	4,0	3,8

<b>Avaliação da apresentação oral e arguição do Artigo Científico</b>		
<b>Critério</b>	<b>Nota Máxima</b>	<b>Nota do Avaliador</b>
Postura	1,0	1,0
Estruturação e ordenação do conteúdo da apresentação	1,0	1,0
Clareza e fluência na exposição das ideias	1,0	1,0
Domínio acerca do tema desenvolvido	1,0	1,0
Observância do tempo determinado	1,0	1,0
Qualidade da apresentação (aspecto visual)	1,0	1,0
Nota final da apresentação oral (soma das notas, máximo 30)	60	6,0

*Marina Cardos Mesquita*

---

Assinatura do Avaliador

Hidrolândia, 16 de novembro de 2022.

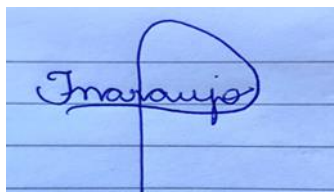
## FICHA DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DA BANCA EXAMINADORA DO ARTIGO CIENTÍFICO

Nome do aluno: Michelly Goiás Pagotto

Nome do avaliador: Fernanda Nunes Araújo

<b>Avaliação da escrita do Artigo Científico</b>		
<b>Quesito</b>	<b>Nota Máxima</b>	<b>Nota do Avaliador</b>
Respeito às normas de formatação de trabalho monográfico	0,5	0,5
Apresenta e contextualiza o tema, a justificativa e apresenta a relevância do trabalho para a área da Pedagogia;	0,5	0,5
Clareza na formulação e no desenvolvimento do problema científico e da justificativa.	1,0	0,8
Apresenta os objetivos (geral e específicos) que foram traçados para desenvolver o Projeto de Pesquisa	1,0	1,0
Metodologia adequada à pesquisa realizada: levantamento bibliográfico e qualidade da revisão literária.	1,0	1,0
<b>Nota final da avaliação do trabalho escrito</b> (soma das notas, máximo 3,0)	4,0	3,8

<b>Avaliação da apresentação oral e arguição do Artigo Científico</b>		
<b>Critério</b>	<b>Nota Máxima</b>	<b>Nota do Avaliador</b>
Postura	1,0	1,0
Estruturação e ordenação do conteúdo da apresentação	1,0	1,0
Clareza e fluência na exposição das ideias	1,0	1,0
Domínio acerca do tema desenvolvido	1,0	1,0
Observância do tempo determinado	1,0	1,0
Qualidade da apresentação (aspecto visual)	1,0	1,0
Nota final da apresentação oral (soma das notas, máximo 30)	60	6,0



Inaraújo

---

Assinatura do Avaliador

Hidrolândia, 16 de novembro de 2022

## FICHA DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DA BANCA EXAMINADORA DO ARTIGO CIENTÍFICO

Nome do aluno: Michelly Goiás Pagotto

Nome do avaliador: Paulo Alberto da Silva Sales

<b>Avaliação da escrita do Artigo Científico</b>		
<b>Quesito</b>	<b>Nota Máxima</b>	<b>Nota do Avaliador</b>
Respeito às normas de formatação de trabalho monográfico	0,5	0,5
Apresenta e contextualiza o tema, a justificativa e apresenta a relevância do trabalho para a área da Pedagogia;	0,5	0,5
Clareza na formulação e no desenvolvimento do problema científico e da justificativa.	1,0	0,8
Apresenta os objetivos (geral e específicos) que foram traçados para desenvolver o Projeto de Pesquisa	1,0	1,0
Metodologia adequada à pesquisa realizada: levantamento bibliográfico e qualidade da revisão literária.	1,0	1,0
<b>Nota final da avaliação do trabalho escrito</b> (soma das notas, máximo 3,0)	4,0	3,8

<b>Avaliação da apresentação oral e arguição do Artigo Científico</b>		
<b>Critério</b>	<b>Nota Máxima</b>	<b>Nota do Avaliador</b>
Postura	1,0	1,0
Estruturação e ordenação do conteúdo da apresentação	1,0	1,0
Clareza e fluência na exposição das ideias	1,0	1,0
Domínio acerca do tema desenvolvido	1,0	1,0
Observância do tempo determinado	1,0	1,0
Qualidade da apresentação (aspecto visual)	1,0	1,0
Nota final da apresentação oral (soma das notas, máximo 30)	60	6,0

*Paulo Alberto da Silva Saiz*

---

Assinatura do Avaliador

Hidrolândia, 16 de novembro de 2022.