

Altas Habilidades/Superdotação e Ensino Médio Integrado: Reflexões e Proposições

Caroline Resende Zago
Inge Renate Fröse Suhr



Altas Habilidades/Superdotação e Ensino Médio Integrado: Reflexões e Proposições

Caroline Resende Zago
Inge Renate Fröse Suhr

Instituto Federal Catarinense
Blumenau/SC
2020

Instituto Federal Catarinense

Reitora

Sônia Regina de Souza Fernandes

Pró-reitora de Ensino

Josefa Surek de Souza

Pró-reitor de Extensão

Fernando José Taques

Pró-reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação

Fátima Peres Zago de Oliveira

Pró-reitora de Desenvolvimento Institucional

Jamile Delagnelo Fagundes da Silva

Pró-reitor de Administração

Stefano Moraes Demarco

Editora do IFC

Coordenadora

Leila de Sena Cavalcante

Conselho Editorial

Claudecir Alberto Schenkel

Fernando José Garbuio

Josefa Surek de Souza

Editora do Instituto Federal Catarinense

Rua das Missões, 100 - Ponta Aguda

CEP: 89.051-000 – Blumenau/SC

www.editora.ifc.edu.br

Editora filiada a:



Projeto Gráfico e diagramação

Letícia Beatriz Folster

Revisão de texto e de normalização

Paula Trivella

Imagens

<https://br.freepik.com/>

Copyright © Caroline Resende Zago e Inge Renate Fröse Suhr.

Todos os direitos reservados. Proibida a venda.

As informações contidas no livro são de inteira responsabilidade dos seus autores.

Z18

Zago, Caroline Resende

Altas habilidades/ superdotação e ensino médio integrado:
reflexões e proposições / Caroline Resende Zago, Inge
Renate Fröse Suhr.- Ed. do IFC: Blumenau, 2020.

Disponível somente na versão eletrônica.

ISBN: 978-65-88089-04-0

1. Ensino profissional. 2. Educação inclusiva. 3.
Adolescentes superdotados. I. Suhr, Inge Renate Fröse. II.
Título.

CDD 373.246

Elaboração: Deisi Martignago - CRB 14/726.

Descrição técnica do produto

- + **Origem do produto:** este e-book é fruto do projeto de pesquisa intitulado: “Altas habilidades/superdotação na Educação Profissional e Tecnológica”, desenvolvido no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).
- + **Nível de ensino a que se destina:** Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional e Tecnológica (EPT).
- + **Área de conhecimento:** ensino.
- + **Público-alvo:** profissionais integrantes das equipes de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e demais profissionais da instituição.
- + **Categoria deste produto:** e-book.
- + **Finalidade:** auxiliar no processo de formação continuada dos profissionais das equipes de AEE e dos professores, para favorecer a inclusão dos estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD).
- + **Registro do produto:** Biblioteca do Instituto Federal Catarinense (IFC), *campus* Blumenau.
- + **Avaliação do produto:** a aplicação e avaliação do e-book foi realizada por formulário eletrônico, enviado a todos os profissionais das equipes de AEE do IFC. Ele também foi avaliado pelos professores componentes da banca de defesa do artigo final.
- + **Disponibilidade:** irrestrita, garantindo-se o respeito de direitos autorais, não sendo permitida a comercialização.
- + **Divulgação:** digital.
- + **Instituição envolvida:** Instituto Federal Catarinense (IFC).
- + **URL:** produto acessível no repositório da EduCapes.
- + **Idioma:** português.
- + **Cidade:** Blumenau.
- + **País:** Brasil.

Funcionalidades da navegação



Caros leitores,

Para deixar sua leitura mais interativa e dinâmica, este e-book traz alguns recursos:

No sumário, ao clicar no item desejado, você é direcionado para a página específica a qual selecionou. Além disso, ao clicar no ícone na parte superior da página ao longo do e-book, você é direcionado para a página inicial do sumário.

Também, ao clicar no autor citado no texto, a navegação irá para o detalhamento completo nas Referências. Para retornar à citação, utilize no Adobe Reader o seguinte atalho de teclado: **Alt + Seta para esquerda**.

Entenda os ícones



Sumário



Reflexão



Curiosidade



Exemplo



Dica de leitura



Dicas

Lista de abreviaturas e siglas

| | |
|----------------|--|
| ABSD | Associação Brasileira de Superdotação |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| AH | Altas Habilidades |
| AH/SD | Altas Habilidades/Superdotação |
| CEDET | Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento |
| Genesp | Conselho Nacional de Educação Especial |
| ConBraSD | Conselho Brasileiro de Superdotação |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EEl | Educação Especial e Inclusiva |
| EMI | Ensino Médio Integrado |
| EP | Educação Profissional |
| EPT | Educação Profissional e Tecnológica |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| IBC | Instituto Benjamin Constant |
| IFC | Instituto Federal Catarinense |
| IFs | Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia |
| IM | Inteligências Múltiplas |
| Ines | Instituto Nacional de Educação de Surdos |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LIVIAHSD | Lista de Verificação de Indicadores de AH/SD |
| LIVIAHSD – AA | Lista de Verificação de Indicadores De AH/SD – Área Artística |
| LIVIAHSD – ACC | Lista de Verificação de Indicadores De AH/SD – Área Corporal-Cinestésica |
| MEC | Ministério da Educação |
| MICTI | Mostra Nacional de Inovação, Ciência e Tecnologia |
| NAAHS | Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação |
| Napne | Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PETs | Programas de Educação Tutorial |
| PNUD | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PPCs | Projetos Pedagógicos dos Cursos |
| PPP | Projeto Político-Pedagógico |
| ProfEPT | Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica |
| QCCAE | Questionário Complementar de Características Artísticas e Esportivas |
| QI | Quociente de Inteligência |
| QIIAHSD | Questionário para Identificação de Indicadores de AH/SD |

| | |
|--------------|--|
| QIIAHSD – A | Questionário para Identificação de Indicadores de AH/SD – Aluno |
| QIIAHSD – PR | Questionário para Identificação de Indicadores de AH/SD – Professor |
| QIIAHSD – R | Questionário para Identificação de Indicadores de AH/SD – Responsáveis |
| SD | Superdotação |
| SEM | The Schoollwide Enrichment Model |
| Senac | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial |
| Senai | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| TEA | Transtorno do Espectro Autista |
| Unesco | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |
| Unicef | Fundo das Nações Unidas para a Infância |

Sumário

| | |
|---|-----------|
| Apresentação | 11 |
| 1. Historicamente, a educação foi para todos?..... | 14 |
| 1.1 Da exclusão à inclusão educacional | 15 |
| 1.2 O paradigma da inclusão | 20 |
| 1.3 Documentos oficiais e as AH/SD | 22 |
| 2. Altas Habilidades/Superdotação..... | 27 |
| 2.1 AH/SD pelo entendimento do senso comum..... | 28 |
| 2.2 Conceitos e ideias que dificultam a educação de pessoas com AH/SD | 33 |
| 2.3 Mas, afinal, o que são as AH/SD? | 34 |
| 2.4 Algumas definições de AH/SD, segundo pesquisadores do assunto | 38 |
| 3. O conceito de inteligência e as AH/SD | 41 |
| 3.1 A concepção de inteligência para Gardner e Renzulli..... | 45 |
| 3.2 Gardner e a Teoria das Inteligências Múltiplas..... | 46 |
| 3.3 Renzulli e a Teoria dos Três Anéis | 50 |
| 3.3.1 Considerações importantes sobre o Modelo dos Três Anéis, de Renzulli | 56 |
| 4. Características emocionais, sociais e intelectuais nas AH/SD | 61 |
| 4.1 O tipo acadêmico | 62 |
| 4.2 O tipo produtivo-criativo..... | 64 |
| 4.3 Algumas características de pessoas com AH/SD..... | 66 |
| 4.3.1 Orientação aos pais e professores sobre as necessidades dos indivíduos com AH/SD | 74 |
| 5. A identificação das AH/SD | 76 |
| 5.1 Como deve ser realizada a identificação? | 78 |
| 5.2 A equipe de AEE (multiprofissional) e o processo de identificação | 81 |
| 5.2.1 O papel do(s) professor(es)..... | 83 |
| 5.2.2 As famílias e/ou os responsáveis | 84 |
| 5.3 A identificação das AH/SD em estudantes do EMI | 85 |

| | |
|--|------------|
| 5.4 Etapas sugeridas para identificação de alunos com AH/SD no EMI..... | 86 |
| 5.4.1 Os instrumentos de triagem e de identificação das AH/SD, aplicação e interpretação | 90 |
| 5.4.2 A interpretação dos instrumentos | 94 |
| | |
| 6. O AEE e as propostas pedagógicas para atendimento das AH/SD | 96 |
| 6.1 O AEE na legislação e no IFC | 97 |
| 6.2 Estratégias de atendimento para alunos com AH/SD | 101 |
| 6.2.1 Agrupamentos | 102 |
| 6.2.2 Aceleração | 103 |
| 6.2.3 Enriquecimento curricular..... | 105 |
| 6.2.4 Enriquecimento intracurricular | 106 |
| 6.2.5 Enriquecimento extracurricular | 108 |
| 6.3 O Modelo de Enriquecimento proposto por Renzulli (<i>The Schollwide Enrichment Model – SEM</i>) | 110 |
| 6.4 As possibilidades de constituição de uma escola inclusiva no IFC..... | 114 |
| | |
| Palavras finais..... | 117 |
| | |
| Referências | 119 |



Apresentação

Caros leitores,

Este e-book é fruto de uma pesquisa acerca da “invisibilidade” do aluno com altas habilidades/superdotação (AH/SD) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especificamente no Ensino Médio Integrado (EMI). Tal pesquisa foi desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), realizado no Instituto Federal Catarinense (IFC), na linha de pesquisa Memórias e Organização dos Espaços Pedagógicos na EPT.

A pesquisa realizada e que originou este texto foi de cunho qualitativo e descritivo. Inicialmente, foi realizada a revisão bibliográfica sobre o tema e, posteriormente, fez-se a coleta de dados com os profissionais das equipes de AEE do IFC. Foram aplicados questionários com as equipes de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras de Educação Especial ou de AEE do IFC.

12

A Educação Inclusiva é um paradigma que vem se fortalecendo mundialmente, inclusive no Brasil. Por isso, repercute nos dispositivos legais, fundamentados em princípios filosóficos, éticos e políticos, que garantem o acesso à educação para todos os alunos, independentemente de sua condição (cor, raça, religião, socioeconômica etc.).

A legislação brasileira prevê a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial – alunos com deficiências, transtorno de espectro do autismo e AH/SD – na rede regular de ensino. Para favorecer essa inclusão, a Resolução n. 4 regulamentou o **AEE para os alunos público-alvo da Educação Especial, entre eles aqueles que apresentam AH/SD**, devendo ser oferecido transversal a todas as etapas e a todos os níveis de ensino (BRASIL, 2009). O AEE tem o objetivo de, por meio de recursos, metodologias e acompanhamento pedagógicos adequados, atender às necessidades de aprendizagem desses estudantes.

Embora sejam público-alvo da Educação Especial, alunos com AH/SD são quase sempre invisíveis nas instituições de ensino, o que levou à escrita deste e-book, que pretende contribuir para que todos possam reconhecer esses jovens.

Mas por que os alunos com AH/SD são invisíveis?

Onde eles estão?

Por que pouco aparecem nos dados estatísticos da instituição?

Por que não são vistos? Reconhecidos? Identificados?

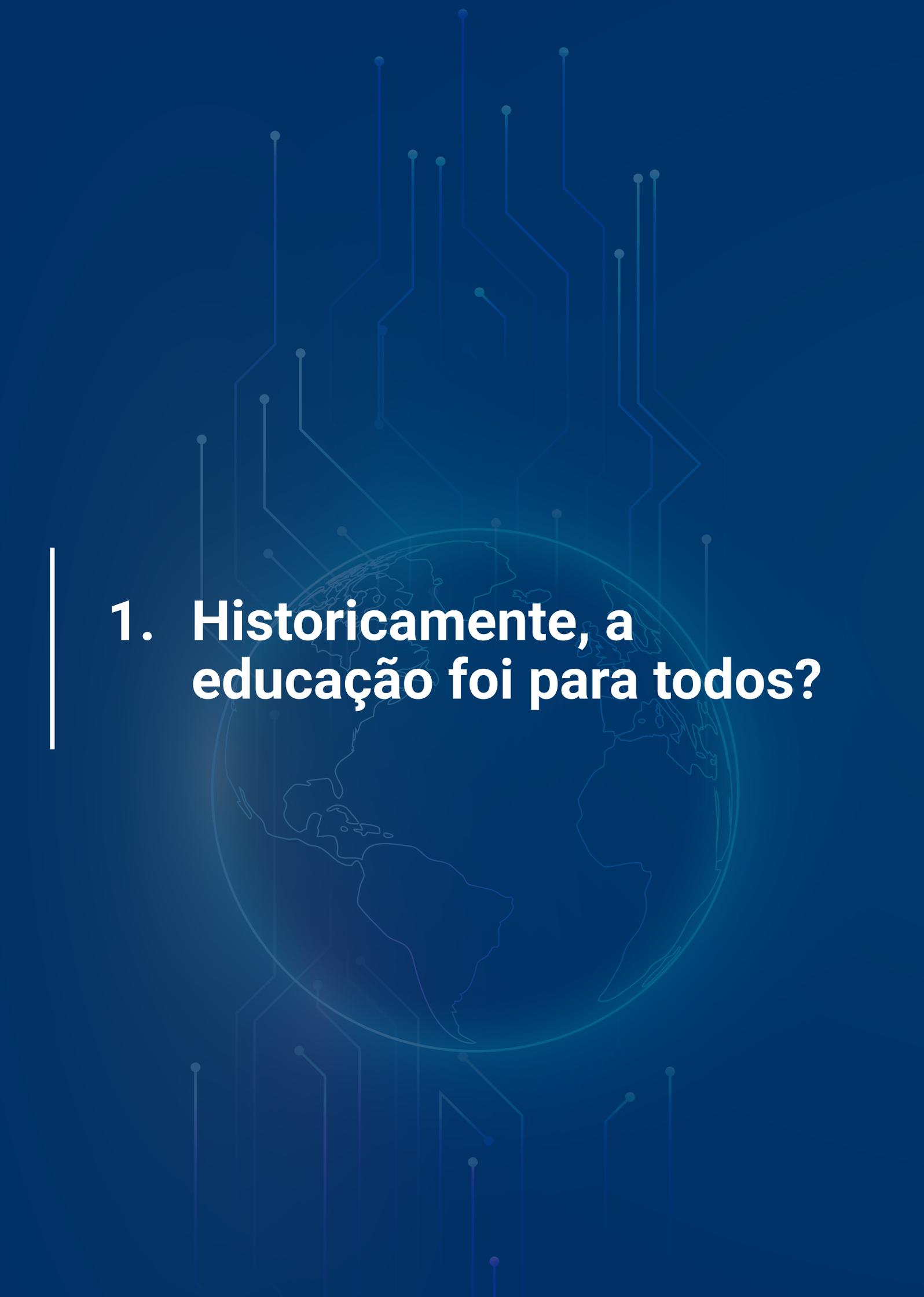


Para responder a essas questões, neste e-book você conhecerá um pouco sobre:

1. A história da Educação Especial e da EPT;
2. O que são as AH/SD;
3. A Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner, e a Teoria dos Três Anéis, de Renzulli;
- 13 4. As características socioemocionais e intelectuais dos alunos com AH/SD;
5. Como se pode identificar as AH/SD;
6. As propostas de atendimento aos alunos com AH/SD.

Esperamos que este e-book possa colaborar no sentido de oferecer, para você que se interessa por essa temática, conhecimentos sobre as AH/SD e, quem sabe, contribuir de maneira mais efetiva para a inclusão desses estudantes, principalmente no EMI. Isso porque, mesmo “invisíveis”, eles estão presentes em nossas salas de aula e poderiam aprender mais e melhor se suas necessidades fossem reconhecidas.

Desejamos a todos uma boa leitura!

The background features a dark blue gradient with a network of light blue circuit lines and nodes. A faint, light blue outline of a globe is centered in the background, showing the continents of North and South America. On the left side, there is a vertical white line.

1. Historicamente, a educação foi para todos?

Neste capítulo, será possível conhecer, brevemente, a trajetória histórica da Educação Especial e a legislação que retrata o aluno com AH/SD no Brasil. Conhecer os percursos históricos e modelos pedagógicos vigentes em cada período histórico é importante para refletir sobre eles e compreender o modelo de Educação Especial e Inclusiva (EEI) defendida atualmente na legislação nacional, que garante o direito de **todos** ao ensino regular.

Algumas considerações sobre a história da EPT também serão trazidas aqui, já que nosso local de trabalho é uma instituição especializada na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Será possível compreender de que forma tanto os sujeitos que frequentam a EPT (geralmente das camadas trabalhadoras) quanto o público da Educação Especial tiveram poucas condições de acesso à educação, realidade que vem mudando em um passado muito recente e a passos lentos.

Vamos conhecer um pouco sobre a história da Educação Especial e da EPT?



15

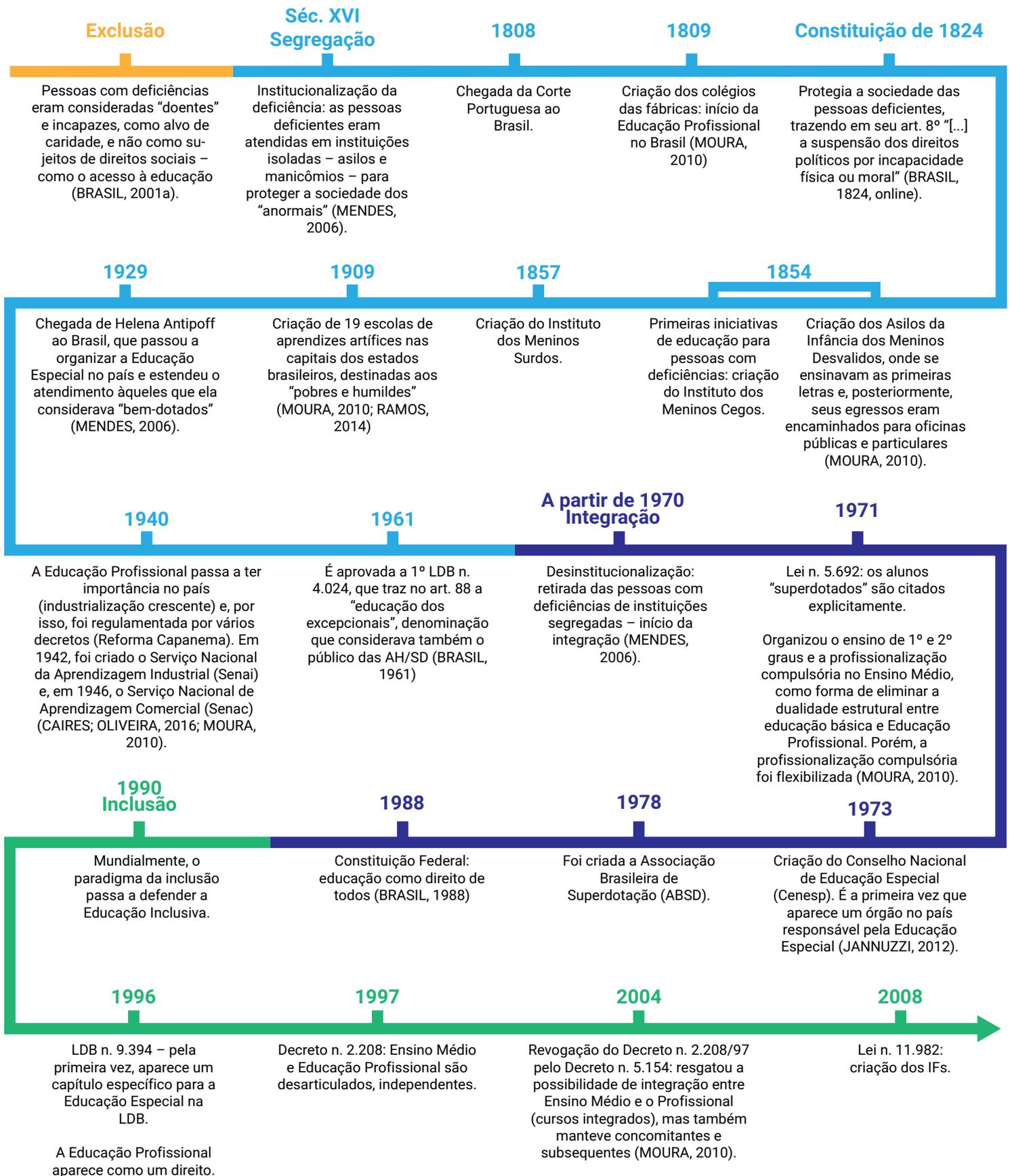
1.1 Da exclusão à inclusão educacional

Historicamente, a escola caracterizou-se pelo acesso ao conhecimento e ao privilégio de poucas pessoas, como filósofos, sábios e intelectuais, tornando-se, desse modo, um processo excludente à grande maioria da população, inclusive de quem tivesse algum tipo de deficiência (BRASIL, 2015; FRIGOTTO, 2010). Atualmente, o paradigma da inclusão é um movimento mundial, fundamentado em princípios filosóficos, políticos, sociais e educacionais, em defesa de todos os alunos aprendendo juntos no ensino regular. No entanto, um longo processo histórico foi percorrido entre a exclusão e a inclusão educacional (BRASIL, 2001a; 2015).

Sassaki (1997) descreve que, historicamente, a Educação Especial pode ser compreendida nas seguintes fases: **exclusão; segregação ou separação; integração e inclusão**. Cada uma delas está associada a fatores históricos e às práticas sociais, como no caso de políticas educacionais implantadas. Para compreendermos esse processo, é importante conhecermos alguns fatos históricos, inclusive com relação à EPT, destacados a seguir.



Figura 1 – Trajetória da Educação Especial e da EPT no Brasil



Fonte: Elaborada pelas autoras, com base em Brasil (1824; 1961; 1988; 2001a), Caires e Oliveira (2016.), Januzzi (2012), Mendes (2006), Moura (2010) e Ramos (2014).

Para melhor compreensão do esquema, serão relatados alguns de seus pontos relevantes. A fase de exclusão das pessoas com deficiência foi a de maior predomínio da história, já que elas eram consideradas como alvo de caridade, e não como cidadãos de direitos (BRASIL, 2001a).

Mesmo a história formal do Brasil tendo iniciada em 1500, apenas a partir do século XIX aparecem ações do poder público relativas à Educação Profissional (EP). No entanto, a gênese da EP no Brasil apresentou caráter predominantemente assistencialista, de atendimento e instrução mínima aos menores desamparados, órfãos, desvalidos da sorte e desfavorecidos socialmente, em uma concepção de educação moralizadora, que pudesse perpetuar a ordem e os bons costumes (MOURA, 2010; RAMOS, 2014).

Da mesma forma, constituíram-se as primeiras iniciativas do poder público em relação ao atendimento de pessoas consideradas “anormais” ou com algum tipo de deficiência. Foram iniciativas de caráter assistencialista, caracterizadas por um sistema paralelo de ensino. As primeiras iniciativas de EP para esse público foram organizadas ao longo do século XIX com a criação, em 1854, do Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant – IBC) e do Instituto dos Meninos Surdos, em 1857 (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – Ines). Em suma, era um aprendizado voltado para ocupações manuais, para menores carentes, predominantemente para meninos e sem equiparação com o ensino primário ofertado no ensino regular (SILVA, 2011).

Mesmo sendo encontrados alguns registros de iniciativas ao longo da história do Brasil nesse período – ainda que assistencialistas e em regime segregado, direcionadas ao público de pessoas que apresentassem alguma deficiência –, o público de AH/SD é totalmente desconsiderado, sendo que suas primeiras políticas públicas somente apareceram em meados da década de 1970 (PÉREZ; FREITAS, 2009).

De forma geral, de 1854 a 1956, é possível perceber um primeiro movimento no Brasil para atendimento das pessoas com deficiência em instituições especializadas e filantrópicas, organizadas pela sociedade civil e poucas iniciativas oficiais (MANTOAN, 2012; MAZZOTA, 2011). Nessas instituições, o foco era o atendimento clínico especializado. No entanto,

A segregação

o período que vai desde a criação do IBC e do Ines até 1930 foi marcado pela inexistência de políticas públicas voltadas para a educação profissionalizante de pessoas com deficiência. Até ocorriam ações nesse sentido, mas elas eram desenvolvidas por escolas especiais, em oficinas protegidas, atreladas ao desenvolvimento de atividades de caráter terapêutico e para reabilitação, sem foco educacional (CARLOU, 2014).

A partir dos anos de 1930, algumas iniciativas isoladas foram realizadas no atendimento dos alunos com AH/SD, em diferentes regiões do Brasil, mas consideradas muito tímidas em relação ao tamanho do país e às demais regiões do mundo (GAMA, 2006). Uma das personalidades que mais se destacaram nesse período foi Helena Antipoff, psicóloga e pedagoga russa, erradicada no Brasil, que exerceu profundas transformações na Educação Especial brasileira a partir de 1929, quando passou a implantar serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais (MENDES, 2010). Em relação ao público das AH/SD, no entanto, não havia ainda qualquer iniciativa do poder público em relação a esses estudantes.

18

Em 1932, Antipoff criou a Sociedade Pestalozzi, em Belo Horizonte, que se estendeu em outros lugares do país (DELOU, 2007; MENDES, 2010). Em 1945, na Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, a psicóloga desenvolveu um trabalho com grupos de alunos superdotados, em atividades de literatura, teatro e música (MENDES, 2010; NOVAES, 1979). Seu papel foi crucial na educação daqueles que ela nomeava e cuidava como “excepcionais” – alunos com deficiências mentais, superdotados (ou “bem-dotados”, termo que ela utilizou) e os que apresentavam problemas de conduta (ANTIPOFF, 1992; DELOU, 2007). Identificou na Sociedade Pestalozzi, em 1938, crianças “supernormais”, que deveriam receber atendimento médico-pedagógico.

No período pós-década de 1930, os contrastes presentes entre formação para as elites e para a classe trabalhadora se faziam presentes desde a educação primária (MOURA, 2010). Nessa fase, a dualidade estrutural era assumida: dois modelos de escolas diferentes (um para os dirigentes e outra para classe trabalhadora), o que perdurou até a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961. A educação básica era de quatro anos, para aqueles que ingressariam no ensino

secundário e superior. Paralelamente, havia cursos profissionais para os filhos de trabalhadores, que seriam encaminhados, após sua conclusão, para cursos básicos na área iniciada. No entanto, os cursos básicos, agrícolas, técnicos-comerciais e normais não permitiam ingresso em cursos superiores, impossibilitando a continuidade de estudos (KUENZER, 1997).

Em 1960, Antipoff chamou a atenção para o fato de não haver, até aquele momento no Brasil, qualquer preocupação com o adolescente bem-dotado, defendendo que “[...] uma das primeiras manifestações do bem-dotado é a sua vitalidade, vivacidade e as aspirações à independência” (ANTIPOFF, 1992, p. 12), e que a educação dos bem-dotados deveria acontecer dentro da educação pública, de acordo com suas necessidades e capacidades.

Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aprovada no Brasil (Lei n. 4.024/61), os superdotados apareceram de forma implícita, uma vez que para esse público era utilizada a denominação “excepcionais”. A atuação de Helena Antipoff influenciou a criação do art. 88, que traz “[...] 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, online). Também com essa lei, segundo Schenkel (2012), foi possível a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e o ensino propedêutico em relação ao acesso ao ensino superior.

19

A partir da década de 1970, por meio do movimento mundial e filosófico em defesa da hegemonia e normalização, a concepção de segregação dos “diferentes” foi sendo modificada no Brasil. Por isso, teve início a desinstitucionalização, processo de reinserção das pessoas com deficiência na rede regular, em classes separadas de Educação Especial – processo denominado integração (MENDES, 2006; 2010). Segundo essa concepção, o aluno é que deveria se adaptar à escola, e não o contrário. Também nessa época, por meio de iniciativas de profissionais e pesquisadores da área, cresceu o movimento em defesa das pessoas com AH/SD. Foi a partir desse período que a política educacional brasileira,

A desinstitucionalização – fase da integração

especificamente ao público referente às AH/SD, deu seus primeiros passos (PÉREZ; FREITAS, 2009).

Contraditoriamente, já que o país vivia o auge do tecnicismo na educação, a Lei n. 5.692/71, que regulamentou o ensino de 1º e 2º graus, citou, pela primeira vez, o público das altas habilidades/superdotação. Segundo o art. 9º,

[...] 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, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, online, grifo nosso).

Surgiu, então, um órgão responsável pela Educação Especial no país, o que sinalizou certo avanço em relação às ações e às metas das políticas públicas para esse público (JANNUZZI, 2012): em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), que procurou fomentar iniciativas também de atendimento ao público das AH/SD. Em 1978, foi criada a Associação Brasileira de Superdotação (ABSD), com sede no Rio de Janeiro, que tinha, entre suas ações, promover seminários e pesquisas sobre a temática e colaborar com instituições públicas e privadas (GAMA, 2006).

20

1.2 O paradigma da inclusão

Como já mencionado, o paradigma da escola inclusiva é resultado de um longo processo sócio-histórico gerado mundialmente, que passa a ressignificar o papel da escola e influenciar, a partir das últimas décadas, reformas nos sistemas educativos de inúmeros países (CARVALHO, 2016).



É importante ressaltar que o movimento pela escola inclusiva é relativo não somente aos alunos público-alvo da Educação Especial, mas também a um marco político-social em defesa da escola única para todas as pessoas, em igualdade de condições. Segundo Carvalho (2016, p. 31): “[...] as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos”.



21

Carvalho (2016) esclarece também que esse processo de ressignificação do papel da educação e dos Direitos Humanos favorece o nascer de uma nova ética, conferindo a todos os indivíduos a valorização de suas particularidades e a igualdade de direitos, equidade, superação de qualquer forma de discriminação, seja essa de ordem étnica, socioeconômica, raça, gênero, classe social ou particularidade em seu desenvolvimento.

São princípios que requerem transformações políticas, sociais e pedagógicas na escola. O **direito à igualdade de oportunidades** não significa educação uniforme para todos os indivíduos, mas sim respeito às suas particularidades e singularidades, concedendo a cada um aquilo que lhe é necessário de acordo com suas necessidades; já o princípio de **equidade** significa, para Carvalho (2016, p. 37), “[...] educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimento à aprendizagem”.

O conceito de escolas inclusivas pressupõe uma nova maneira de entendermos as respostas educativas que se oferecem com vistas à efetivação do trabalho na diversidade. Está baseado na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade (onde se aprende a aprender, a fazer, a ser e conviver), no direito de integração com colegas e educadores, de apropriação da construção do conhecimento, o que implica necessariamente previsão e provisão de recursos de toda a ordem. E mais, implica incondicionalmente a mudança de atitudes frente às diferenças individuais, desenvolvendo-se a consciência

de que somos todos diferentes uns dos outros e de nós mesmos porque evoluímos e nos modificamos (CARVALHO, 2016, p. 38).

Portanto, reconhecer a questão da diversidade reflete um novo olhar sobre aspectos históricos, sociais e culturais de valorização da diferença (MATOS; MENDES, 2014).

Na direção de ampliar as oportunidades educacionais, o governo Lula criou, em 2008, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que apresentam um novo modelo de EP, tendo a sua estrutura baseada nos Cefets, nas escolas técnicas e agrotécnicas federais e nas escolas vinculadas às universidades federais (BRASIL, 2008a; RAMOS, 2014).

De 2008 à atualidade, ocorreram movimentos contraditórios, ora na EEI, ora na EPT: ao mesmo tempo em que cresceu a legislação no sentido de ampliar a inclusão, as ações e os discursos excludentes vêm ganhando força novamente. Desse modo, apesar dos avanços, continua a necessidade de defender que tanto a EPT quanto a EEI se tornem, realmente, emancipatórias e integrais, mesmo sabendo dos limites do modo de produção capitalista.

22

1.3 Documentos oficiais e as AH/SD

A legislação nacional de proteção aos direitos das pessoas com deficiência reflete, no Brasil, a luta pelo movimento dessas pessoas a partir da década de 1970 e é bastante avançada, destacando-se internacionalmente. O mesmo não pode ser dito em relação aos parâmetros legais referentes aos indivíduos com AH/SD: as leis são escassas e aparecem como se fossem subcategorias dentro do público atendido pela Educação Especial (ANDRÉS, 2010).

Os principais documentos internacionais que direcionam e repercutem nas políticas públicas para a Educação Inclusiva no Brasil, tal como para o público das AH/SD, são:

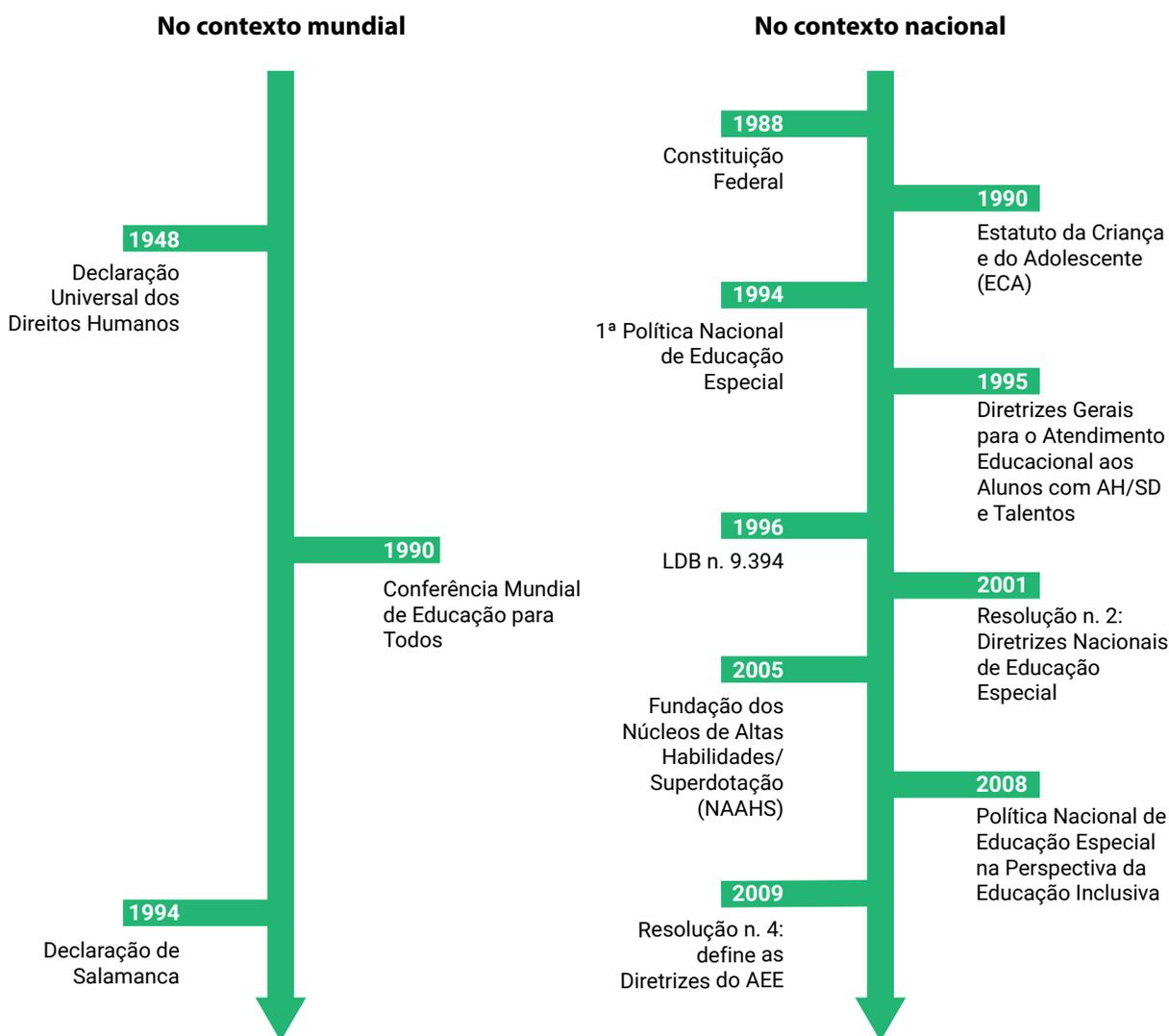
- + **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (1948): elucida que todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à educação.
- + **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**¹ (1990): aprova a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (CARVALHO, 2016). Ressalta a importância da educação básica para todas as pessoas (crianças, jovens e adultos), bem como a necessidade de universalizá-la e melhorar sua qualidade como forma de diminuir as desigualdades.
- + **Declaração de Salamanca**, elaborada na Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais (BRASIL, 1994a), em parceria entre o governo espanhol e a Unesco: ressalta a importância de se reconhecer, com urgência, a educação de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. Também ressalta que escolas inclusivas “[...] constituem meios para combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos [...]” (BRASIL, 1994a, p. 1).

23

A seguir, é possível visualizar a trajetória histórica do paradigma da inclusão, a partir de fatos históricos importantes elencados anteriormente (movimentos mundiais), na reflexão deles nos principais documentos oficiais nacionais e nas políticas públicas implantadas.

¹ A Conferência Mundial para Todos de 1990, na Tailândia, refletiu as discussões e preocupações de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Banco Mundial e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) para com a universalização da educação e de propostas inclusivas, dados os baixos índices de escolaridade na educação básica e de permanência de crianças e jovens nas escolas (MATOS; MENDES, 2014).

Figura 2 – Linha do tempo dos acontecimentos ligados à inclusão



24

Fonte: Elaborada pelas autoras (2020).

Para melhor compreensão da imagem, relataremos, a seguir, os principais fatos referentes ao avanço da legislação relativa à Educação Especial. Iniciaremos com a LDB n. 9.394/96, a qual define um capítulo específico para a Educação Especial; no entanto, somente com a alteração da lei, por meio da Lei n. 12.796/13, que foi especificado seu público-alvo, no art. 58: “[...] alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento² e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2013, online).

² De acordo com a última edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Psiquiátrica Americana (DSM-5), os Transtornos Globais do Desenvolvimento, que incluíam o Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett, foram absorvidos por um único diagnóstico – Transtornos do Espectro Autista (ARAÚJO; LOTUFO NETO, 2014).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001a, p. 45) trazem que os alunos com AH/SD são aqueles que apresentam:

[...] grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar.

Prosseguindo com o paradigma da inclusão, em 2005, são fundados os **Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS)**, nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal, sendo uma parceria entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Unesco, fato que marca, pela primeira vez na história do Brasil, a implantação de uma política pública nacional para esse público (PÉREZ; FREITAS, 2009).



Em Santa Catarina, o NAAHS se localiza em São José. Mais informações no link: <http://www.fcee.sc.gov.br/centros-de-atendimento/naahs>

25

Em 2008, foi publicado o documento que orienta a atual política de Educação Especial: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b, p. 11), segundo a qual:

[...] A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. [...] as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Logo a seguir, em 2009, a **Resolução n. 4 instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. Define que o AEE deverá ser realizado ao público-alvo da Educação Especial no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola do ensino regular,

não sendo substitutivo das classes comuns. Também prevê a elaboração do plano do AEE e define que:

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



O enriquecimento curricular, organizado no atendimento educacional especializado, proporciona o desenvolvimento de atividades e adaptações pedagógicas de aprofundamento do currículo comum nas áreas de interesse dos alunos com AH/SD (VIEIRA, 2014).

26

Conforme elencado nos documentos internacionais e nas normativas e leis nacionais, o aluno com AH/SD, parte integrante do público-alvo da Educação Especial, deve ser matriculado na rede regular de ensino, como no AEE, e receber atendimento pedagógico adequado às suas necessidades. No entanto, ao contrário dos demais alunos com necessidades educacionais especiais, como alunos com deficiências ou transtorno do espectro autista (TEA), as AH/SD não são visivelmente identificáveis. Esse é um dos fatos que dificulta tanto o atendimento adequado dos alunos nas instituições de ensino quanto a sua permanência (PÉREZ, 2006a).

Ademais, existem também muitos preconceitos em relação às AH/SD na sociedade e nas escolas, gerados por concepções errôneas a respeito dessa condição especial. Essa temática será abordada no próximo capítulo.



2. Altas Habilidades/ Superdotação



Neste capítulo, iniciaremos nosso estudo sobre as AH/SD.

Não há um conceito ou definição única em relação às AH/SD. Por isso, serão trazidas aqui as concepções de pesquisadores da área e relatados os principais mitos e crenças existentes para esse assunto – os quais dificultam a inclusão desses estudantes na escola e o atendimento educacional adequado às suas singularidades de desenvolvimento.

2.1 AH/SD pelo entendimento do senso comum

Para compreender as pessoas com AH/SD, inicialmente é preciso desfazer a mistificação que existe sobre o assunto. No senso comum, o superdotado seria um gênio, alguém com talento extraordinário frente aos demais; para outros, seria aquele representado pelo melhor aluno da classe ou por crianças precoces que aprendem a ler sozinhas e surpreendem a todos com seus constantes questionamentos. O que se constata é que, em todas as suposições, pode-se perceber desempenho elevado, talento ou habilidade superior (ALENCAR, 2007a).

28

É frequente a confusão feita entre os termos “gênio” e “superdotado”. Acredita-se que o superdotado deva apresentar genialidade ou desempenho extraordinário a partir dos primeiros anos de vida ou contribuir com a sociedade de forma significativa desde a juventude, dando continuidade a esse processo ao longo da vida (ALENCAR, 2001). Mas essa compreensão é limitada e contém equívocos.

Antes de compreender o conceito de AH/SD, é preciso esclarecer outras definições que também são relacionadas a esse tema: “[...] **prodígio, criança precoce e gênio** – e um quarto conceito – **talento** – que nas definições mais conservadoras, é diferenciado da concepção de Altas Habilidades/Superdotação” (PÉREZ, 2004, p. 49, grifos originais). Frequentemente, esses termos são utilizados como sinônimos e dificultam a compreensão do que vêm a ser as AH/SD (PÉREZ, 2004).

Para Virgolim (2007, p. 23, grifos nossos), “[...] A habilidade superior, a superdotação, a precocidade, o prodígio e a genialidade **são gradações de um mesmo fenômeno**, que vem sendo estudado há séculos em diversos países como China, Alemanha e Estados Unidos”. Todas essas especificações (sejam elas de crianças precoces,



prodígios e gênios) podem ser compreendidas como gradações de um mesmo fenômeno, mais amplo: as AH/SD (VIRGOLIM, 2007).

A seguir, serão esclarecidos cada um destes conceitos: **precoce, prodígio e gênio.**

+ Precoce

Precoces são as crianças que desenvolvem determinada habilidade em alguma área do conhecimento, seja na música, nas artes, na linguagem, na leitura, na matemática, nos esportes, prematuramente, ou seja, **elas desenvolvem habilidades antecipadamente em relação às demais da mesma faixa etária** (PÉREZ, 2004; VIRGOLIM, 2007). Aquelas que leem aos cinco anos, interessam-se por cálculos números aos seis e conhecem todas as bandeiras do mundo com oito anos são exemplos de crianças precoces (GAMA, 2006).

Quando se fala em precocidade e prodígios, refere-se, particularmente, ao desenvolvimento de alguma área de destaque observada em crianças.

29

Mesmo assim, não se pode afirmar que essa pessoa apresenta AH/SD. É preciso acompanhar seu desenvolvimento, já que essa condição não garante que esse indivíduo se destaque nessa habilidade quando adulto. Guenther (2000) destaca que nem sempre crianças precoces se tornam adultos superdotados. A precocidade na criança nem sempre é sinal de **talento**³ e, portanto, não é uma característica totalmente confiável, já que pode se estabilizar conforme o desenvolvimento. Menos de um terço das crianças precoces estudadas pela autora desenvolveram algum talento especial quando adultas.



³ Guenther não utiliza o termo AH/SD, mas sim indivíduos altamente capazes, talentosos e bem-dotados. Para a autora, o talento caracteriza-se pela capacidade elevada, que pode ser observada em qualquer uma das áreas do fazer humano, valorizadas socialmente, sejam essas nas artes, na pintura, na dança etc.



Veja, a seguir, o relato de **precocidade acentuada** em uma criança (GAMA, 2006, p. 62, grifos nossos).

Aos quatro anos, Marcos lia com desembaraço. Naquele momento frequentava uma escola particular, numa sala de jardim de infância, na qual a professora sequer tinha percebido que ele lia. Seus pais não ensinaram formalmente Marcos a ler: apenas respondiam suas perguntas quando perguntava o que estava escrito, ou que letra era aquela para a qual estava apontando. **Marcos aprendeu a ler sozinho**. Ele também conhecia os números. Durante o processo diagnóstico de Marcos, quando tinha quatro anos e meio, perguntei-lhe qual era o último número que sabia. Disse-me que não existia um último número. Tornei a perguntar, tentando desequilibrá-lo. “Você não sabe qual é o último? Ainda não aprendeu?”. Respondeu-me, com um certo tom de pena pela minha ignorância: “Números são infinitos, não existe último, tem sempre mais!”. No entanto, a coordenação motora de Marcos equivalia a de uma criança de dois anos: seu controle do lápis fazia com que levasse alguns minutos para escrever seu primeiro nome.



30

No relato, é possível perceber a precocidade, a habilidade acima da média para a idade na inteligência lógico-matemática – o tipo acadêmico de AH/SD, segundo Renzulli (2004). No entanto, o desenvolvimento psicomotor para a escrita não estava no mesmo nível que o cognitivo – o que caracteriza a assincronia, que será melhor detalhada no capítulo seguinte.

+ Prodígio

O termo prodígio é utilizado, segundo Feldman (1991 *apud* VIRGOLIM, 2007, p. 24), quando uma “[...] criança precoce apresenta um alto desempenho, ao nível de um profissional adulto”. São crianças que se destacam por apresentarem um “[...] desempenho excepcional ou uma memória extraordinária em seus primeiros anos” (ALENCAR, 2001, p. 134).

Mozart e Leonardo da Vinci são exemplo de prodígios e gênios: Mozart, com a precocidade nas habilidades musicais (um especialista), e Leonardo da Vinci, generalista, com múltiplas habilidades de destaque (VIRGOLIM, 2007). Para Gardner (1999, p. 54), crianças prodígios que se tornam personalidades extraordinárias, como Mozart, por exemplo, destacam-se das demais por apresentarem muito cedo,



mais ou menos aos cinco anos de idade, habilidades muito especializadas, como “[...] o jogo de xadrez, cálculos, ou jogos de números”.



O prodígio ocorre raramente. Ele representa uma habilidade que foge muito daquela esperada para o curso do desenvolvimento compreendido na faixa etária do indivíduo, por exemplo: falar aos três ou quatro meses de idade. Essas pessoas demonstram habilidades extraordinárias que causam impacto aos demais (GAMA, 2006). Ainda para Feldman (1986 *apud* GAMA, 2006, p. 59), “[...] habilidades extremas e incompreensíveis demonstradas pelos prodígios nos causam imenso desconforto [...] provavelmente porque ameaçam o que nos parece ser a ordem natural das coisas”.

31

Uma pessoa com AH/SD pode ou não ser uma criança precoce. Picasso, indivíduo com AH/SD, foi uma criança precoce, pois já pintava desde muito cedo. Foi um menino prodígio: aos dez anos, seus quadros poderiam ser equiparados aos de pintores renomados e é considerado um gênio, já que originou o cubismo, um importante movimento da pintura contemporânea (PÉREZ, 2004).

Segundo Gardner (1999), o músico Wolfgang Amadeus Mozart iniciou com três anos de idade, muito precocemente, os estudos no cravo. Aos sete anos, já compunha peças e começou a se apresentar nas principais casas de concertos pela Europa até o restante de sua infância, acompanhado da família. Mozart viveu uma infância extraordinária (meios sociocultural e familiar decisivos para desenvolver seu talento). Vários fatores somados contribuíram para o desenvolvimento de sua genialidade:

- 1. o pai, violinista e professor, dedicou-se profundamente à educação musical do filho;**
- 2. era possível, naquela época, ganhar dinheiro com a música clássica, sendo essa valorizada socialmente;**
- 3. ele tinha dons notáveis para a música e dedicou a vida para fazer composições próprias.**





+ Gênio

Segundo Alencar (2001), gênios são pessoas que produzem ou produziram contribuições notáveis e importantes à humanidade em determinado período histórico. Virgolim (2007, p. 27) segue na mesma direção: “[...] os gênios são grandes realizadores da humanidade, cujo conhecimento e capacidades nos parecem sem limite, incrivelmente excepcionais e únicas”. Por isso, Guenther (2000) destaca que só é possível reconhecer uma pessoa como gênio em um espaço de tempo bastante amplo (não menos que meio século), não sendo possível essa constatação no período escolar.

Exemplos de gênios: Heitor Villa-Lobos, Leonardo da Vinci, Albert Einstein, Stephen Hawking.

+ Talento

Segundo Pérez (2004), muitos autores diferenciam talento de superdotação. Geralmente, o conceito de talento vem associado a habilidades acima da média em áreas vinculadas às artes, como pintura, música, esportes ou dança. Já o conceito de superdotação, é relacionado ao desempenho acima da média em habilidades cognitivas, como linguística e matemática, que podem ser mensuradas por testes psicométricos. São indivíduos que obtêm escores acima de 130 ou 140 nos testes de Quociente de Inteligência (QI). Por outro lado, há pesquisadores que utilizam os termos “superdotado” e “talentoso” como sinônimos, embora a compreensão de superdotação esteja mais associada à perspectiva cognitiva, centrada no desempenho acadêmico e raciocínio abstrato.

No entanto, o conceito de superdotação tem se ampliado e vem contemplando inúmeras variáveis e facetas, alargando as considerações sobre sua definição. Por isso, muitos estudiosos têm compreendido que habilidades acentuadas na música, nas artes plásticas, no xadrez, nos esportes e na liderança representam talentos que podem estar contemplados no conceito de superdotação. Essa é a perspectiva que tem sido utilizada no Brasil, nos documentos oficiais a partir da década de 1970 (ALENCAR, 2001; 2007a).

Gardner (2001) ressalta que não importa se denominamos inteligência de habilidades ou talento; o que ele não admite é que algumas habilidades, como as linguísticas,



possam ser chamadas de inteligências e outras, como nas áreas musicais e artísticas, sejam chamadas de talentos. Ele ressalta que “[...] Tudo deveria ser chamado ou de inteligência ou de talento; deve-se evitar uma hierarquia infundada das capacidades” (GARDNER, 2001, p. 106).

2.2 Conceitos e ideias que dificultam a educação de pessoas com AH/SD

Quadro 1 – Síntese de alguns mitos que dificultam a identificação de pessoas com AH/SD

33

1. Esses indivíduos não precisam de ajuda para se desenvolver (GUENTHER, 2000). Nessa ideia, apresentam capacidade inata e imutável para se desenvolverem sozinhos, dadas suas condições de inteligência e criatividade, sem necessidade alguma de adaptação ou estimulação adequada. No entanto, se não forem proporcionadas oportunidades educacionais, apoio familiar e social, eles não se desenvolvem de forma adequada (ALENCAR, 2001; ALENCAR, 2007a).

2. Alunos com AH/SD apresentam índices acadêmicos excelentes. Outra ideia é que as pessoas com AH/SD apresentam índices elevados nos testes de QI e, assim, um aluno com baixo rendimento acadêmico não poderá apresentar essa condição. Há também a visão equivocada que os desenvolvimentos emocional e afetivo devem se equiparar aos apresentados nas altas habilidades (PÉREZ, 2008).

No entanto, Alencar (2001) pontua que, muitas vezes, o desempenho escolar é baixo, isto é, há uma discrepância entre o potencial (o que ele poderia desenvolver) e seu nível de desenvolvimento real (aquilo que ele é capaz de fazer), o que pode ser desencadeado por inúmeras variáveis, como falta de estimulação adequada, currículo e métodos de ensino inapropriados, baixa expectativa dos professores, não aceitação dos colegas, entre outros. A autora também pontua a dificuldade que os professores apresentam em relação às AH/SD, podendo até se sentirem ameaçados por esses alunos.

3. Descrédito em relação aos encaminhamentos necessários para atendimentos para indivíduos com AH/SD. Existe também quem pense que não se deveria investir no AEE para estudantes com AH/SD, tendo em vista a quantidade de pessoas que apresentam outras condições, como no caso de alunos que têm alguma deficiência (ALENCAR, 2001).



4. Os encaminhamentos a programas de enriquecimento serão geradores de comportamentos negativos. Existe a ideia equivocada que, ao encaminhar esses estudantes aos programas de valorização de suas habilidades, seriam gerados comportamentos, como arrogância, sentimentos de superioridade e vaidade. No entanto, os encaminhamentos pedagógicos especializados, quando de boa qualidade, repercutem em resultados positivos para o estudante, que potencializam suas habilidades, sentem-se mais felizes e satisfeitos (ALENCAR, 2001; 2007a).

5. Existência de um estereótipo do aluno com AH/SD. Há também o estereótipo do aluno com AH/SD do gênero masculino, franzino, de classes mais favorecidas e com interesse particular por atividades de leitura, o que desfavorece a identificação de AH/SD em pessoas de classes desfavorecidas e as do gênero feminino (ALENCAR, 2007a).

6. Muitos professores desconhecem o tema, as legislações e que o público das AH/SD esteja inserido na Educação Especial (PÉREZ, 2006b).

7. Associa-se a Educação Especial quase que exclusivamente ao público das pessoas com deficiência, então alunos com AH/SD passam a não ser considerados. Essa concepção se relaciona a de que o aluno já apresenta meios para se desenvolver, sendo ele autossuficiente. Essa ideia somente considera os raciocínios verbal e lógico-matemático, os quais o estudante pode se destacar, mas não as demais inteligências (PÉREZ, 2006a).

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Alencar (2001; 2007a) e Pérez (2006a; 2006b; 2008).

2.3 Mas, afinal, o que são as AH/SD?

Definir o conceito de AH/SD é uma tarefa complexa e vários são os modelos teóricos existentes sobre a sua concepção e a de inteligência (GERMANI; STOBAUS, 2006). Não existe um consenso entre os estudiosos e pesquisadores em relação ao tema e, por esse motivo, várias são as terminologias encontradas nos textos e documentos consultados.

Como a definição de superdotação está especialmente atrelada à concepção de inteligência, à medida que tal conceito foi se modificando, também foi acontecendo com o de superdotação. Robert Sternberg e Janet Davidson publicaram, em 1986, nos EUA, um levantamento do estado da arte acerca das 18 concepções de superdotação propostas por estudiosos norte-americanos





com base no relatório de Marland, de 1972. Para esses autores, o conceito de superdotação está sujeito a mudanças ao longo do tempo e do lugar (ALENCAR, 2001; GAMA, 2006).

A definição de inteligência adotada no Relatório Marland (do departamento de saúde, educação e bem-estar dos EUA) assumiu uma visão multidimensional, abrangendo seis áreas diferentes (NEGRINI, 2018). Esse relatório, apresentado em 1972, conclui que:

[...] crianças capazes de um desempenho superior incluem aquelas com produção ou potencial demonstrado em qualquer das áreas seguintes, isoladamente ou combinadas: Habilidade intelectual geral; Aptidão acadêmica específica; Pensamento criativo ou produtivo; Habilidade de liderança; Artes Visuais ou Cênicas; Habilidade Psicomotora (GAMA, 2006, p. 39).

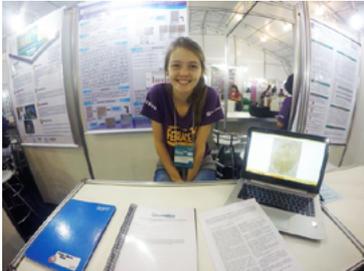
O Brasil adotou a classificação americana, a qual foi contemplada na Política Nacional de Educação Especial de 1994 (GAMA, 2006). De acordo com essa política (BRASIL, 1994b, p. 13), educandos com AH/SD são aqueles que apresentam:

[...] notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora.

Posteriormente, no documento Diretrizes Gerais para Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos (BRASIL, 1995), o conceito de superdotação tornou-se mais abrangente, incluindo alguns tipos de superdotação, entre os quais: intelectual; social; acadêmico; criativo; psicomotricinestésico e talentos especiais.

Nessa perspectiva mais abrangente das AH/SD adotada nos dispositivos legais citados, no documento Saberes e Práticas de Inclusão (BRASIL, 2006), são definidos os seguintes tipos de AH/SD:

**Quadro 2 – Tipos de AH/SD**

| Tipos | Exemplos |
|---|---|
| <p>Intelectual: “[...] apresenta flexibilidade e fluência de pensamento, capacidade de pensamento abstrato para fazer associações, produção ideativa, rapidez do pensamento, compreensão e memória elevadas, capacidade de resolver e lidar com problemas” (BRASIL, 2006, p. 12).</p> |  <p>A ex-aluna do Ensino Médio, Maria Vitória Valoto, desenvolveu um sachê reutilizável para pessoas intolerantes à lactose, em um projeto de Iniciação Científica desenvolvido em uma escola de Londrina, em parceria com uma universidade do Paraná. Ela ficou em 4º lugar na Feira Internacional de Ciências e Engenharia (Intel Isef – considerada a maior feira de ciências do mundo) – edição de 2016, ocorrida nos EUA, concorrendo com estudantes do mundo todo.</p> <p>Fonte: https://glo.bo/3adV6rf Fonte: https://bit.ly/3bj3vLx</p> |
| <p>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, capacidade de produção acadêmica” (BRASIL, 2006, p. 12).</p> | <p>AH/SD na área lógico-matemática</p>  <p>O estudante Pedro Lucas Sponchiado foi premiado com medalha de ouro na 59ª Olimpíada Internacional de Matemática (IMO 2018).</p> <p>Fonte: https://bit.ly/3p8YUCY Fonte: https://bit.ly/3bfBu7C</p> |
| <p>Criativo: “[...] relaciona-se às seguintes características: originalidade, 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 de fatos, facilidade de autoexpressão, fluência e flexibilidade” (BRASIL, 2006, p. 13).</p> | <p>Leonardo da Vinci</p>  <p>A ex-aluna do IF-RS, Juliana Estradioto, é destaque. Foi premiada na Intel Isef de 2019 com um projeto que produz membrana biodegradável por meio da casca de noz macadâmia. Ela também ficou em 1º lugar na categoria Ensino Médio no Prêmio Jovem Cientista em 2018, com um projeto que produz membrana biodegradável a partir de resíduos industriais do maracujá.</p> <p>Fonte: https://bit.ly/36fa05t Fonte: https://bit.ly/32nalNC</p> |



| Tipos | Exemplos |
|---|---|
| <p>Social: “[...] revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas e grupo, resolução de situações sociais complexas, alto poder de persuasão e de influência no grupo” (BRASIL, 2006, p. 13).</p> | <p>Gandhi e Silvio Santos são pessoas que se destacam nas habilidades de liderança (VIRGOLIM, 2007).</p> |
| <p>Especial: “[...] pode-se destacar tanto na área das artes plásticas e musicais quanto nas dramáticas, literárias ou cênicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e com alto desempenho” (BRASIL, 2006, p. 13).</p> | <p>AH/SD na área musical: Ernesto Nazareth, Chiquinha Gonzaga</p> <div data-bbox="639 880 906 1099"></div> <p>AH/SD nas artes: o projeto “Vivenciando as artes visuais”, desenvolvido em uma sala de recurso multifuncional (equipe de AEE de uma escola estadual), em parceria com NAAHS do Acre, realizou uma exposição, em 2016, com obras de dois alunos, Rafael Martins da Silva e Samuel Gonçalves Carvalho, identificados com AH/SD nas artes visuais.</p> <p>Fonte: https://bit.ly/2XIFoSh</p> <div data-bbox="660 1272 858 1547"></div> <p>AH/SD na área musical: o catarinense e pianista Pablo Rossi é exemplo de prodígio na música. Com apenas 11 anos, gravou um CD com obras de Tchaikovsky. Aos 13 anos, estreou como o mais jovem solista na Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo.</p> <p>Fonte: https://bit.ly/2xsT1KY Fonte: https://bit.ly/2yioe3n</p> |
| <p>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. 13).</p> | <div data-bbox="639 1664 970 1883"></div> <p>Renan Torres, no judô, conquistou medalha de ouro nos Jogos Pan-americanos 2019.</p> <p>Fonte: https://bit.ly/2z9EQuF Fonte: https://glo.bo/2z0ZOM3</p> |



Pode haver várias combinações entre os tipos elencados no quadro anterior e até aparecimento de outros tipos, associados a diversos talentos e habilidades (BRASIL, 2006).

Pode-se compreender que a definição de AH/SD, a partir dos dispositivos legais destacados e que têm orientado as políticas educacionais no Brasil, não a restringem somente a aspectos acadêmicos, lógico-matemáticos, verificados quantitativamente em testes psicométricos, mas sim a compreendem, de forma multidimensional, em várias áreas do saber e desenvolvimento humano (PÉREZ, 2006a).

Apesar de haver, segundo Pérez (2008), muitas denominações para definir indivíduos com AH/SD, no Brasil, o Conselho Brasileiro de Superdotação (ConBraSD⁴) resolveu adotar, após decisão consensual em reunião realizada na cidade mineira de Lavras, em 2002, a terminologia “[...] altas habilidades/superdotação para nomear o comportamento de superdotação” (PÉREZ, 2004, p. 41). A partir de 2001, no Brasil, os documentos legais vêm utilizando o termo AH/SD, embora em alguns documentos possam aparecer conceitos similares que se referem ao mesmo fenômeno.

38

2.4 Algumas definições de AH/SD, segundo pesquisadores do assunto

Para Virgolim (2007), o termo “altas habilidades” significa que há na criança ou no jovem indicadores de habilidade superior em determinada área do conhecimento, quando comparados aos demais do seu grupo. Portanto, não há necessidade de existir uma habilidade excepcional, como no caso de prodígios e gênios, para que elas sejam identificadas – e esse é um dos principais fatores que dificultam sua identificação.

O termo “superdotado” é bastante polêmico, gerador de falsas crenças, até mesmo entre as pessoas com AH/SD, que não se reconhecem assim, pois, muitas vezes, o adjetivo está associado à concepção de pessoas com superpoderes (VIRGOLIM,

⁴ O ConBraSD é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, fundada em março de 2003, em Brasília. Tem como objetivo contribuir com a defesa dos direitos das pessoas com AH/SD, colaborando na implantação de políticas públicas para esses indivíduos. Informações no site: www.conbrasd.org.



2007). “Superdotado” também é questionável, pois o prefixo “super” é gerador de expectativa de produção extremamente alta, conforme pontua Alencar (2001).

Os superdotados não constituem um grupo homogêneo, apresentando variações tanto nas habilidades cognitivas quanto de personalidade e desempenho acadêmico: enquanto um indivíduo pode apresentar habilidades elevadas em diversas áreas, outro pode demonstrar em apenas uma (ALENCAR, 2001).

Segundo Virgolim (2007, p. 11),

[...] as pessoas com altas habilidades formam um grupo heterogêneo, com características diferentes e habilidades diversificadas; diferem uns dos outros por seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de auto-conceito, características de personalidade e principalmente por suas necessidades educacionais.

39

Como inúmeras são as terminologias adotadas, há discordâncias entre os estudiosos. Guenther⁵ (2000), educadora e psicóloga brasileira, não utiliza o termo AH/SD em suas pesquisas, e sim “talentosos”, “bem-dotados” ou “mais capazes”. Segundo a pesquisadora, a palavra “superdotado” é uma tradução equivocada do termo inglês “*giftedness*” – utilizado para dotação.

Guenther assinala que indivíduos talentosos desenvolvem alto grau de qualidade em atividades valorizadas socialmente, passando a se diferenciar dentro delas quando comparadas com seus pares. Os talentos não são estáticos ou perenes e podem existir sozinhos ou mesmo associados a outros. As pessoas talentosas não apresentam alto desempenho em todas as tarefas que realizam, mas sim naquelas em que apresentam maior aptidão. A autora assinala que alguns tipos de talentos, como a inteligência e a criatividade, são os mais valorizados. Também pontua talentos não tão valorizados e mais difíceis de serem reconhecidos, como o psicossocial e o psicomotor (GUENTHER, 2000).

⁵ Zenita Guenther é doutora em Psicologia e Fundamentos da Educação. Há mais de 30 anos vem desenvolvendo pesquisas e trabalhos com o ensino de crianças e jovens bem-dotados e talentosos no Brasil, nos Estados Unidos e em Portugal. A pesquisadora fundou o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (Cedet), localizado em Lavras-MG. A proposta do Cedet é realizar um plano individual de enriquecimento para cada criança identificada, a partir de seu talento e sua área de interesse, interligado ao ensino regular (GUENTHER, 2000; GUENTHER; FREEMAN, 2000).



Landau (2002) define a superdotação (termo utilizado pela autora) como resultado de influências ambientais e do mundo interno do indivíduo.

Na mesma direção, Cupertino e Arantes (2012) pontuam que o termo utilizado na língua inglesa para definir altas habilidades é “*outstanding performance*”, que significa desempenho destacado. Nessa concepção, tais indivíduos se posicionam (*stand*) fora (*out*), se comparados aos seus pares. Os que se destacam estão fora dessa linha, à frente. Assim, nas altas habilidades, pode o indivíduo estar a um passo dos demais, ou mesmo se destacar de forma excepcional, estando a muitos passos dos seus pares.



Na perspectiva de Gama (2006, p. 57),

40

[...] a superdotação em crianças e adolescentes consiste de: precocidade ou talento; pensamento divergente – criativo e/ou crítico; e dedicação obstinada a determinadas tarefas, geralmente ligadas à área de precocidade ou talento. É na convergência das características que se configura o quadro da superdotação.

Gama (2006) destaca que, para Gardner, crianças superdotadas são aquelas que apresentam grande potencialidade em alguma das inteligências propostas pelo pesquisador, antes de terem sido expostas a situações que possam vir a desencadear o desenvolvimento da inteligência em questão. Para Gardner, é crucial o papel das “experiências cristalizadoras” para o desenvolvimento da superdotação. As experiências cristalizadoras permitem a esses indivíduos contato com sua área de interesse e potencial, propiciando reações e despertar em longo prazo na forma como o indivíduo se percebe no mundo, com ele mesmo em relação à sua área de interesse (GAMA, 2006).

3. O conceito de inteligência e as AH/SD





Neste capítulo, serão discutidos o conceito de **inteligência e o de AH/SD**, porque é inevitável nos referirmos a um sem o outro. No entanto, não existe uma definição única para esses dois assuntos e, ao longo do tempo, houve modificações da compreensão da inteligência pelos pesquisadores, o que ocasionou, consequentemente, modificações e ampliações na forma de se entender as AH/SD.

Serão destacados, na sequência, os pesquisadores que sustentam, com suas teorias, este e-book:

- + Gardner e a Teoria das Inteligências Múltiplas;
- + Renzulli e a Concepção de Superdotação, a Teoria dos Três Anéis.

Os conceitos de inteligência e AH/SD estão imbricados, sendo que a base para os entender é compreendermos a inteligência. Portanto, antes de definirmos AH/SD, é preciso entender o que ela é ou qual conceito ela sustenta aquilo que defendemos. Isso porque não existe um conceito de inteligência único, universal. Portanto, à medida que muda o conceito de inteligência, o de AH/SD também se altera (PÉREZ, 2004; 2006).

Durante grande parte do século XX, dois grandes pesquisadores marcaram o modo como foi entendido o conceito de inteligência: o francês Alfred Binet e o britânico Francis Galton (GAMA, 2006).

A pedido das autoridades francesas, que buscavam meios de prever como as crianças pudessem ter sucesso nos liceus parisienses, Binet e seu colaborador, Simon, formularam, em 1904, um teste para medir o QI. Esse teste se baseou na avaliação dos aspectos verbais e de lógica, em virtude da ênfase curricular dos liceus no desenvolvimento nas áreas de matemática e da linguagem. Para Binet e Simon, o pensamento inteligente era composto de três elementos: direção, adaptação e controle (GAMA, 2006).

Por isso, na concepção tradicional, o conceito de inteligência formulado foi atrelado a uma capacidade inata, geral e única do indivíduo, possível de ser medida, seja com desempenho maior ou menor, independentemente da área, ou seja, uma criança inteligente teria bom desempenho em todas as áreas de um teste, como português, matemática, biologia etc. (GAMA, 2006; VIRGOLIM, 2007).



À medida que outras habilidades foram contempladas para entendimento do conceito de inteligência, passou-se a questionar os métodos utilizados para definir a inteligência, tais como aplicação de testes psicométricos de QI. Por isso, desde então, existe uma gama crescente de definições sobre a inteligência (VIRGOLIM, 2007).

No quadro a seguir, é possível visualizar as mudanças ocorridas ao longo do século XX, em relação às concepções de inteligência, que influenciam, conseqüentemente, a concepção de AH/SD. Por isso, são apresentadas as diferenças entre o paradigma tradicional e o atual na educação de pessoas com AH/SD.

Quadro 3 – O paradigma tradicional e o paradigma atual na educação de estudantes com AH/SD

| Paradigma tradicional | Paradigma atual |
|--|--|
| A superdotação é igual ao alto QI. | A superdotação é multifacética. |
| Teoria do traço, estável e invariável. | Teoria evolutiva, orientada para os processos. |
| Identificação baseada nos testes. | Identificação baseada no rendimento. |
| Orientação elitista. | Orientação centrada na excelência. |
| A superdotação se expressa sem intervenção especial. | O contexto é crucial. |
| Autoritário, hierárquico, de cima para baixo. | Colaborativo em todos os níveis. |
| Orientado para a escola. | Orientado para os campos de conhecimento. |
| Etnocêntrico. | Ênfase na diversidade. |

Fonte: Feldman (1992 *apud* TOURÓN; PERALTA; REPÁRAZ, 1998, p. 6).

O paradigma tradicional (positivista) sobre o conceito de AH/SD foi reflexo das teorias de inteligência, que a consideravam como traço inato, portanto, **estático e invariável**, ou seja, o desenvolvimento das habilidades era de responsabilidade do indivíduo, desvinculado e independente de intervenções pedagógicas específicas e apropriadas às suas particularidades (PÉREZ, 2008). As teorias que se baseiam no paradigma tradicional valorizam apenas a superdotação acadêmica e as habilidades acadêmicas (lógico-matemáticas, linguísticas), e os encaminhamentos são realizados com base em aplicação dos testes psicométricos. Por isso, realizar a



identificação com base em testes psicométricos é delicado, porque se corre o risco de não considerar o ser humano de forma integral e, assim, não se oportunizar a ele o incentivo de outras habilidades, que são consideradas desvalorizadas ou desinteressantes pela escola (VIEIRA; FREITAS, 2011).

Atualmente, a inteligência não é tida como algo imutável e dependente somente de habilidades genéticas herdadas pelo indivíduo. Essa visão unidimensional foi alterada e ampliada, passando a ser compreendida de forma multidimensional (muitos fatores envolvidos). Nesse novo paradigma, não somente as habilidades do indivíduo são consideradas, como também as influências socioculturais, familiares, escolares e de personalidade (ALENCAR, 2001; NEGRINI, 2011).



44

Na concepção atual, portanto, podemos entender que nenhum indivíduo já nasce com AH/SD, e sim com um potencial **que poderá ou não ser desenvolvido, dependendo do contexto social, familiar, escolar e de motivação pessoal**. Uma pessoa que se torna um exímio pianista, por exemplo, só poderá ter desenvolvido esse potencial se o seu contexto social atribua significativo apreço a essa habilidade e se as condições ambientais, familiares e educacionais o auxiliarem nesse desenvolvimento (ALENCAR, 2007a).

Isso significa dizer que, no paradigma qualitativo, contrário ao tradicional, o desenvolvimento do potencial de pessoas com AH/SD é entendido de forma colaborativa, isto é, dependente de todas as áreas do conhecimento e das instâncias educacionais (PÉREZ, 2008).

Nessa nova concepção, como descreve Guenther (2000, p. 66), “[...] inteligência é presentemente um conceito em mudança”. Para essa pesquisadora, inteligência pode ser compreendida como:

[...] aptidões cognitivas, capacidade para generalizar, conceituar, ou pensar através de símbolos, seja em outras aptidões de funcionamento mental elevado – é sempre o resultado dessa interação constante entre características presentes no plano genético e oportunidades providas pelo ambiente (GUENTHER, 2000, p. 67).



Guenther e Freeman (2000, p. 33) destacam que inteligência é um conceito em mudança e que:

[...] uma visão mais ampla, e geralmente melhor aceita de inteligência, é uma maneira individual de organizar e usar conhecimento, a qual depende do ambiente físico e social onde se vive. Consequentemente, métodos convencionais de medida, notavelmente os testes de QI, que refletem antigas ideias de capacidades relativamente fixas, vão sendo substituídos por outras formas de averiguação que procuram diferenciar os muitos componentes da inteligência, de modo tal que possam ser apresentados como um perfil de capacidades, e não uma representação numérica geral.

Guenther (2000) pontua que sendo a inteligência fruto da interação gerada entre as capacidades individuais inatas, herdadas geneticamente, acrescida da estimulação do ambiente, é fundamental propiciar às pessoas talentosas um ambiente enriquecido e estimulante, capaz de desafiá-las, possibilitando comportamentos mais inteligentes.

45 3.1 A concepção de inteligência para Gardner e Renzulli

Como já destacado neste e-book, o conceito de inteligência passou a ser revisto e reestruturado por muitos pesquisadores. Uma vez sendo a inteligência estruturada a partir de uma visão multidimensional em que participam inúmeros fatores, como biológico, cultural, familiar e social, as visões reducionista e positivista passaram a sofrer grande crítica.

A partir desse novo paradigma sobre a inteligência humana, a concepção teórica defendida neste e-book será dada via compreensão a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas, formulada por Gardner, e do Conceito de Superdotação, de Renzulli.

Pesquisadores como Renzulli e Gardner, contrariando a tendência positivista, formularam e revolucionaram o conceito de inteligência e de AH/SD, entendendo-a a partir de um olhar qualitativo, desvinculado da mensuração dos





testes de QI. Para eles, há traços hereditários e genéticos na inteligência, mas também fatores influenciadores ambientais, emocionais e sociais (PÉREZ, 2008).

Os dois pesquisadores compreendem o ser humano, em sua totalidade, como um ser inacabado, multifacetado, que se constitui dialeticamente entre as relações que estabelece em seu meio social (biopsicossocial). Eles não compreendem a superdotação restrita a traços cognitivos, mas sim como resultado de inúmeros fatores, sem hierarquizar uma área do conhecimento sobre outras. Também propõem métodos de identificação, que devem ser obtidos a partir de fontes diversas (a família, a escola, os pares etc.), e não de testes quantitativos (PÉREZ, 2008).

O objetivo desses dois autores não é rotular os indivíduos com AH/SD, mas sim favorecer o desenvolvimento adequado de suas potencialidades. Assim, também procuram sugerir para o campo educativo estratégias que visem melhorias nos processos de aprendizagens de todos os indivíduos, de forma a repercutir uma educação inclusiva (PÉREZ, 2008).

46

3.2 Gardner e a Teoria das Inteligências Múltiplas

Howard Gardner, neuropsicólogo da Universidade de Harvard, elaborou a **Teoria das Inteligências Múltiplas**, defendendo a existência de habilidades cognitivas extremamente diversificadas e específicas, o que contraria a concepção tradicional psicometricista (GAMA, 2006).

Gardner (2001), ao formular sua teoria, revolucionou o conceito de inteligência, quando passou a compreendê-la pela aproximação com outras áreas do conhecimento, tais como antropologia, neurociência, biologia e psicologia. Da biologia, segundo Gardner (1999), não se pode compreender o ser humano puramente como ser biológico, e sim influenciado também pelo meio ambiente; da psicologia, que os seres humanos apresentam



"Só por sermos membros de uma espécie, somos fundamentalmente parecidos. Levando em conta o mapa genético único de cada pessoa, tornamo-nos capazes de chegar a diferentes potenciais, e a família e o meio diferentes de cada um de nós garantem que acabaremos nos tornando seres humanos diferentes. [...] Cada um de nós, portanto, está em posição de fazer uma contribuição para o mundo" (GARDNER, 2001, p. 263).

Imagem: <https://www.fronteiras.com/conferencistas/howard-gardner>



particularidades intelectuais diversas; da antropologia, que diferentes culturas visualizam formas diversificadas de estruturar seus processos educativos e de aprendizado.

Gardner (1999, p. 45) afirma que a Teoria das Inteligências Múltiplas

[...] se baseia em uma síntese de informação acerca de seres humanos incluindo conhecimento do desenvolvimento cerebral, descobertas obtidas de populações especiais (como indivíduos autistas e prodígios) e identificação de capacidades e aptidões apreciadas em culturas muito diferentes da nossa, incluindo as que não têm escolha ou não dão tanto valor a elas.

Gardner (2001, p. 47) define inteligência como:

[...] um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura. As inteligências não são objetos que podem ser vistos nem contados. Elas são potenciais – neurais presumidamente – que poderão ser ou não ativados, dependendo dos valores de uma cultura específica e das decisões pessoais tomadas por indivíduos e/ou suas famílias, seus professores e outros.

47

Então, pode-se compreender que, para o autor, a inteligência tem o seu desenvolvimento vinculado a fatores ambientais e genéticos. Nessa concepção, ela é vista como potencial, ou seja, pode ou não ser desenvolvida pelo indivíduo, em maior ou menor grau e, por isso, é não estática e não quantificável (PÉREZ, 2008).

Assim, a inteligência vincula-se a um potencial psicológico e biológico, podendo ser desenvolvido, em maior ou menor grau, dependendo das influências ambientais e motivacionais nas quais estiver envolvido o indivíduo. Sendo assim, engloba os aspectos biológicos e de desenvolvimento cognitivo das pessoas, as interações realizadas entre o indivíduo e o meio ambiente e a maneira como as culturas diferenciam e estruturam seus conceitos de inteligência (GAMA, 2006).





Segundo Gardner (1999, p. 45, grifos nossos), ao longo da trajetória de desenvolvimento da espécie, o homem apresentou vários tipos de inteligência diferentes, que ele define como “[...] **a capacidade de resolver problemas ou formar produtos valorizados no mínimo em um cenário cultural**”. Em 1983, estruturou sete tipos de inteligências, incluindo a oitava em 1999 (a naturalística), as quais pode-se acompanhar no Quadro 4 a seguir. O pesquisador relata que sua lista de inteligências pode ser modificada a qualquer tempo, a partir de novos estudos. Embora tenha proposto mais duas inteligências posteriormente, a espiritual e a existencial, elas permanecem em estudo (GARDNER, 2001).

Quadro 4 – Síntese das Inteligências Múltiplas, de Gardner

| Inteligência | |
|--------------|--|
| 48 | <p>Corporal-Cinestésica: utiliza o corpo ou partes do corpo para resolver problemas, criar produtos, expressar ideias e sentimentos. Envolve a habilidade para utilizar a coordenação motora ampla ou fina nos esportes, nas artes cênicas ou plásticas. Engloba a coordenação entre sistemas neurais, musculares e perceptuais, permitindo a manipulação de objetos e sintonia de habilidades físicas específicas, observadas, por exemplo, nos artesões, artistas plásticos, atletas, dançarinos, escultores, cirurgiões, malabaristas, no controle dos movimentos do corpo e em manusear objetos com destreza, podendo envolver habilidades, como: equilíbrio, velocidade, força, flexibilidade, entre outras (GARDNER, 1994; VIRGOLIM, 2007;).</p> |
| | <p>Espacial: capacidade de perceber uma forma ou objeto com precisão, capacidade de modificar as percepções iniciais e recriar aspectos das experiências visuais (GARDNER, 1994). Também implica a habilidade de manipular objetos e formas mentalmente, pensar de maneira tridimensional, fazendo considerações a respeito da cor, forma, espaço (presentes em arquitetos, artistas gráficos e engenheiros), modificar essas informações e recriá-las mesmo sem estímulo externo. Pode ser desenvolvida por deficientes visuais, pois não necessita de estímulos visuais (GAMA, 2006; VIRGOLIM, 2007).</p> |
| | <p>Interpessoal: habilidade para compreender outras pessoas, relacionar-se de forma eficaz com elas, capacidade de perceber e reconhecer desejos, sentimentos e intenções das outras pessoas, pensar a partir delas e moldá-las; responder positivamente a essas percepções. Observada em terapeutas, atores, políticos e professores bem-sucedidos (GAMA, 2006; VIRGOLIM, 2007).</p> |
| | <p>Intrapessoal: habilidade para perceber e reconhecer os próprios sentimentos, que auxiliam na construção de uma percepção sofisticada de si mesmo, que serão utilizadas para o planejamento, a organização e a tomada de decisões em sua vida. Pode estar presente em romancistas, teólogos, introspectivos, psicólogos e filósofos (GAMA, 2006; VIRGOLIM, 2007).</p> |



Inteligência

Musical: apresenta habilidade para reconhecer sons, timbres, tonalidades, melodias, ritmos diversos, apreciação, discriminação (como engenheiros de áudio), composição (compositores) e reprodução de obras musicais (como maestros e musicistas) (VIRGOLIM, 2007).

Linguística: habilidade em usar a linguagem para convencer ou transmitir ideias (retórica). Capacidade para pensar com palavras, utilizar a linguagem para expressar e avaliar significados complexos, seja oralmente (como faz o orador, o político ou o contador de história), seja escrevendo (escritores, poetas, dramaturgos, editores e jornalistas) (VIRGOLIM, 2007).

Lógico-matemática: capacidade para avaliar situações abstratas, calcular, quantificar, realizar operações matemáticas complexas. Pode-se encontrar em matemáticos, analistas financeiros, engenheiros, contadores. Inclui habilidades, como: pensamento lógico, classificação, categorização, generalizações, estabelecer relações de causas e efeitos, cálculo e testagem de hipóteses (VIRGOLIM, 2007).

Naturalística: habilidade para reconhecer e classificar o meio ambiente natural, como a fauna e a flora, bem como o contexto sociocultural humano (por exemplo, reconhecer o problema de mecânica em um carro por causa de um barulho, ou propor um novo padrão em um experimento científico). Pode estar presente em fazendeiros, botânicos, ecologistas, paisagistas (VIRGOLIM, 2007).

49

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Gama (2006), Gardner (1994) e Virgolim (2007).

Gama (2006) e Pérez (2008) consideram que, para Gardner (2001), embora essas inteligências teoricamente sejam independentes entre si, localizando-se em regiões específicas do cérebro, podem estabelecer, de acordo com o contexto sociocultural, maiores ou menores vínculos entre si, ou seja, dificilmente elas funcionam isoladamente. Gardner (2001) entende a inteligência como um conceito “elástico”, ressaltando que, além de resolução de problemas, deve-se dar mais atenção para as produções humanas – sejam elas obras de arte, pesquisas etc., que precisam de várias inteligências para serem desenvolvidas. Por outro lado, o autor também pontua alguns perigos dessa elasticidade, defendendo que a inteligência não pode integrar conceitos, como: personalidade, comportamentos, motivação, caráter e outras características humanas.

Ainda segundo Gardner (2001), apresentar uma inteligência em determinada área não quer dizer apresentar a mesma intensidade em outra. Essa concepção é valiosa quando se pensa no grupo heterogêneo que compõem as AH/SD, pois admite conceber que possa haver autonomia das inteligências e ajuda a desmistificar a crença de



que, quando esses indivíduos se destacam em uma área, deverão se destacar tão bem nas demais (VIEIRA, 2006).

Da teoria de Gardner, pode-se entender a inteligência como porta de entrada, ou janela, que possibilita ao ser humano compreender, assimilar e interpretar o mundo ao seu redor. Assim, cada indivíduo é um ser único e particular, tem um jeito de aprender, conhecer, ver e sentir o mundo e a si mesmo. Por isso, a escola deveria se preocupar com diver-

sas formas de ensino-aprendizagem, não valorizando somente as habilidades acadêmicas, mas também contemplando as inúmeras formas do indivíduo aprender e compreender o mundo (CUPERTINO; ARANTES, 2012).

50

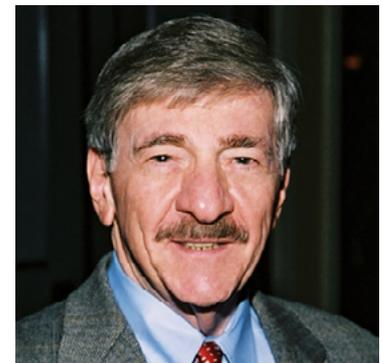
3.3 Renzulli e a Teoria dos Três Anéis

Influenciado pela Teoria das Inteligências Múltiplas, o renomado pesquisador e psicólogo norte-americano **Joseph Renzulli**, após mais de 20 anos de pesquisas empíricas, propôs uma nova visão para o conceito de superdotação (VIRGOLIM, 2014).

No início da década de 1970, passou a questionar os modelos de atendimento para alunos superdotados nas escolas públicas americanas, a forma como eles eram selecionados – com base em testes e escores cognitivos –, e escreveu:

[...] Como defensor do atendimento especial em programas para superdotados, percebi, anos atrás, que sou moral e educacionalmente responsável por destinar todas as contribuições que pude fazer à difícil, mas não impossível – tarefa de garantir a melhor educação possível a cada aluno que entrar pela porta da escola (RENZULLI, 2004, p. 121).

A teoria de Renzulli (2004) e seu modelo de enriquecimento são resultados da aplicação prática de suas pesquisas com intervenções em escolas, o

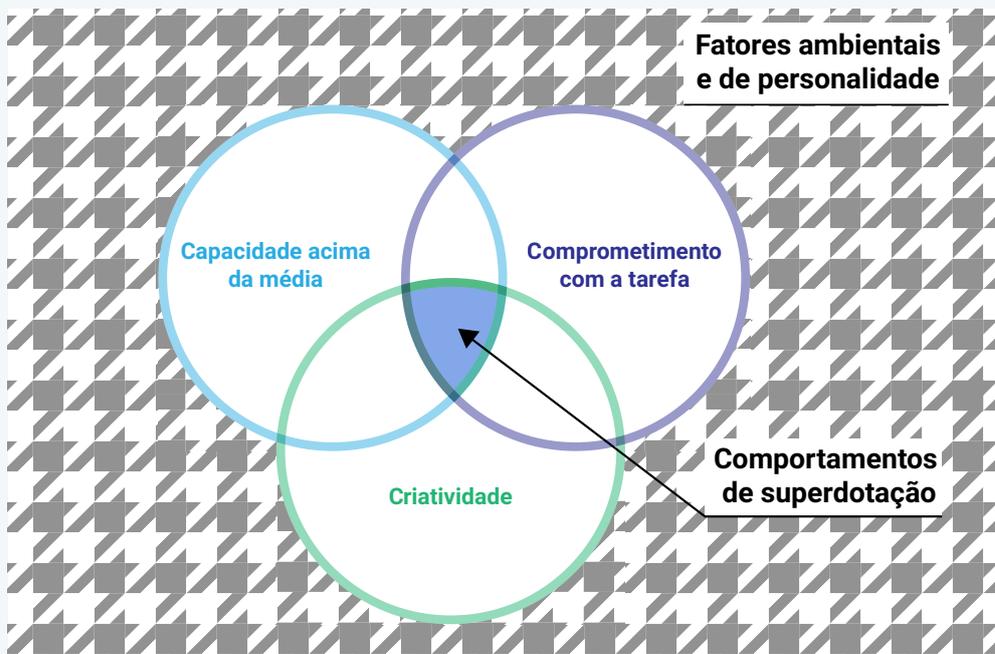


Neste vídeo, Renzulli comenta sobre a Teoria dos Três Anéis:
<https://www.youtube.com/watch?v=qXlpydQbDYw>

que ele denominou como “teoria na prática”. Com base em suas pesquisas, vivências e observações, o autor propôs, inicialmente (em 1978), a Concepção de Superdotação dos Três Anéis, a qual passou por mudanças posteriormente.

A superdotação, para Renzulli, é caracterizada quando se apresenta no indivíduo um conjunto de comportamentos resultantes dos seguintes aspectos: **habilidade acima da média em alguma área do conhecimento, envolvimento com a tarefa e criatividade**. Cada um desses traços será representado por um anel, o que derivou sua **concepção de superdotação – A Teoria dos Três Anéis** (VIRGOLIM, 2007).

Figura 3 – Teoria dos Três Anéis: o conceito de SD para Renzulli



Fonte: Traduzida e adaptada de Renzulli (1986, p. 8 *apud* PÉREZ, 2008, p. 38).

O Modelo de Superdotação, proposto por Renzulli, representado anteriormente, é um Diagrama de Venn. **O comportamento de superdotação pode ser observado na intersecção dos três anéis: capacidade acima da média (habilidades gerais e específicas), elevados níveis de criatividade e elevados níveis de comprometimento com a tarefa.** A imagem ao



fundo (*pied-de-poule*) representa as diferentes instâncias que participam na manifestação (ou não) dos comportamentos de superdotação, sendo o ambiente (família, escola, colegas, amigos) e os fatores de personalidade do indivíduo. Por isso, sua teoria é considerada dinâmica (FREITAS, 2006). Os fatores de personalidade e ambientais podem ou não contribuir para o desenvolvimento de um ou mais anéis (PÉREZ, 2008).

Renzulli (2004) destaca dois tipos de superdotação: a superdotação escolar ou acadêmica e a superdotação produtivo-criativa⁶. A superdotação escolar é a mais facilmente identificável ou ainda é descoberta por meio do rendimento escolar alto. Já sobre a superdotação produtivo-criativa, Virgolim (2014, p. 583) afirma que:

[...] implica [o] desenvolvimento de materiais e produtos originais, a ênfase é colocada no uso e aplicação da informação (conteúdo) e processos de pensamento de forma integrada, indutiva e orientada para os problemas reais.

52

Refere-se, portanto, a alunos que procuram solucionar problemas reais e relevantes e que sejam desafiadores. Foi a esse tipo de superdotação que Renzulli se dedicou com mais intensidade.

A superdotação produtivo-criativa, bem como a Concepção de Superdotação dos Três Anéis surgiram quando o pesquisador passou a compreender e observar que o único critério utilizado para atendimento de alunos superdotados era com base em aplicação de testes psicométricos. Assim, pessoas que se destacavam por produções criativas não eram contempladas (RENZULLI, 2004).

Sobre sua concepção de superdotação, Renzulli (2004, p. 83) esclarece:

[...] Estas observações também me levaram a outra conclusão sobre a natureza temporal e situacional da superdotação produtivo-criativa e, especialmente, sobre dois dos três componentes da Concepção de Superdotação dos Três Anéis: criatividade e comprometimento com a tarefa. Enquanto a superdotação

⁶ Foi mantido o termo traduzido na íntegra em Renzulli (2004).

acadêmica, que é contemplada no anel da capacidade acima da média da Concepção de Superdotação dos Três Anéis, tende a permanecer estável no decorrer do tempo, as pessoas nem sempre mostram o máximo de criatividade ou comprometimento com a tarefa. As pessoas criativas e produtivas têm altos e baixos no rendimento de alto nível.

Os três agrupamentos de traços definidos por Renzulli na **Teoria dos Três Anéis (habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade)** são definidos a seguir.



Habilidade acima da média

Este anel, ou agrupamento de traços, contempla tanto as **habilidades gerais quanto as específicas**. Habilidades gerais são aquelas referentes à capacidade de processar informações, pensar de forma abstrata, propor alternativas que respondam de forma mais adaptativa e apropriada a novas situações. Pessoas que

apresentam esse tipo de habilidade dispõem de algumas características, como: níveis elevados de pensamento abstrato, memória muito desenvolvida, raciocínio verbal e numérico, fluência verbal, fácil adaptação, automatização do processamento das informações e recuperação rápida e seletiva das informações (ALENCAR, 2001; PÉREZ, 2004; VIRGOLIM, 2014). Segundo Pérez (2006a), as habilidades gerais citadas por Renzulli são: raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência verbal, que geralmente podem ser avaliadas em testes psicométricos. Geralmente, o anel referente à capacidade acima da média é estável e permanente ao longo do tempo.

Já as habilidades específicas, referem-se à capacidade de o indivíduo adquirir conhecimento e se aperfeiçoar em determinada atividade para que ela possa ser realizada de forma especializada, como: no balé, na escultura, na fotografia, na química e na matemática (VIRGOLIM, 2014). Essas habilidades são percebidas em situações da vida real das pessoas e, por isso, não podem ser avaliadas com aplicação de testes – e



sim devem ser avaliadas por outros métodos, ou seja, não se referem a capacidades acadêmicas (PÉREZ, 2006a).



Envolvimento com a tarefa

Esse anel, ou agrupamento de traços, refere-se, segundo Alencar (2001) e Virgolim (2007), a um componente motivacional representado pela energia canalizada pelo indivíduo para executar uma tarefa ou resolver um problema. Observa-se: perseverança, paciência, trabalho ár-

duo, autoconfiança, esforço, dedicação, crença na habilidade de desenvolver um trabalho importante e ação específica à área de interesse. São características observáveis em indivíduos que se destacam por suas produções criativas. De acordo com Pérez (2004, p. 59), “[...] O comprometimento com a tarefa leva a pessoa a estabelecer padrões elevados para seu trabalho, mantendo a abertura à autocrítica e à crítica, desenvolvendo um senso estético, de qualidade e excelência em relação a seu trabalho e ao dos outros”.



Criatividade

Segundo Renzulli, esse agrupamento de traços envolve originalidade (inovação) e efetividade (aplicabilidade). Por isso, na concepção defendida pelo autor, a criatividade relaciona-se à elaboração de um produto (PÉREZ, 2008).

Pessoas criativas apresentam flexibilidade e originalidade de pensamento, são abertas a novas experiências, são curiosas, apresentam senso de humor, são sensíveis aos detalhes, revelam grande senso estético das ideias e coisas, apresentam disposição para agir e reagir aos estímulos externos, às suas próprias ideias, aos sentimentos (PÉREZ, 2008).

Importa ressaltar, conforme nos alerta Freitas (2006), que o conceito de criatividade não se limita somente às áreas das artes e da música,

por exemplo, mas também corresponde às inúmeras formas de se pensar e agir nos mais variados campos do saber. Muitas vezes, não se compreende “[...] a fundamental importância dessa dimensão para um cientista, por exemplo” (PÉREZ, 2008, p. 71).

Segundo a Teoria dos Três Anéis, os indivíduos superdotados são aqueles “[...] que possuem **ou são capazes de desenvolver** este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valorizada no desempenho humano” (RENZULLI, 2004, p. 85, grifos originais). Isso quer dizer que, para serem encaminhados para o atendimento educacional adequado, os alunos não precisam, necessariamente, apresentar os três agrupamentos, mas que o potencial para serem desenvolvidas essas características seja identificado.

Pérez (2008) esclarece que o comportamento de superdotação é definido por Renzulli quando pessoas são capazes de desenvolver esse conjunto de traços, ou seja, quando os três anéis estão em interação. Isso quer dizer que não é suficiente que os anéis estejam presentes, mas também que eles devem estar em interação, a fim de se ter o comportamento de superdotação, conforme Renzulli. Com relação aos agrupamentos entre envolvimento com a tarefa e a criatividade, destaca-se três pontos: são variáveis, influenciam-se mutuamente e podem ser incentivados em situações diversas (PÉREZ, 2004).

O Modelo de Superdotação, de Renzulli, foi adotado pelas Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos (BRASIL, 1995). As contribuições da teoria formulada pelo pesquisador associam-se, também, a técnicas de identificação, encaminhamentos e programas pedagógicos que vêm sendo utilizados em diversos países do mundo (ALENCAR, 2001; PÉREZ, 2004).

Para Pérez (2006a), o Modelo de Superdotação, de Renzulli, é o que melhor define o conceito de AH/SD, porque não se resume a um modelo clínico ou diagnóstico, definindo que a pessoa pode ser ou não superdotada, mas busca identificar suas necessidades específicas, a fim de potencializá-las e oportunizar um ensino voltado às suas particularidades. Alerta ainda que, para Renzulli, os dois tipos de superdotação (o acadêmico e o



produtivo-criativo) diferenciam-se somente para fins didáticos, mas não há superioridade de um tipo sobre o outro.

Seu método também propõe identificação de forma ampla, com a participação de várias pessoas: aluno, pais, pares, professor etc., evitando, assim, resultados positivistas, como de testes quantitativos. As propostas de enriquecimento curricular propostas por Renzulli, discutidas mais adiante, são para todos os alunos, favorecendo os processos de aprendizagem como um todo, para toda a escola (PÉREZ, 2006a).

3.3.1 Considerações importantes sobre o Modelo dos Três Anéis, de Renzulli

Os autores consultados consideram relevante compreender os seguintes pontos para conceber as AH/SD:

56

1. os três traços representados na interação entre os anéis não precisam estar presentes ao mesmo tempo e na mesma intensidade para se caracterizar comportamentos de superdotação, não existindo uma importância maior de um traço sobre os demais (PÉREZ, 2004; VIRGOLIM, 2007). Assim, no processo de identificação, pelo menos um traço deve estar evidente para que se possa encaminhar alunos para programas de enriquecimento. Ao se avaliar AH/SD por meio dos testes de inteligência, acaba-se por se valorizar o tipo acadêmico, em detrimento dos tipos produtivos-criativos, que são mais difíceis de serem identificados. Por isso, um dos problemas da aplicação restrita aos testes de QI para identificar a superdotação é que eles não identificam o tipo produtivo-criativo (PÉREZ, 2006a);
2. embora os comportamentos de superdotação sejam resultados de traços de personalidade (persistência, autoestima, coragem, alta motivação), os fatores ambientais (nível socioeconômico, estimulação, oportunidades variadas, personalidade e nível educacional dos pais etc.) e os fatores genéticos podem ser modificados positivamente pela estimulação apropriada, com práticas pedagógicas planejadas (VIRGOLIM, 2007; 2014);



3. para Virgolim (2014, p. 586), “[...] Criatividade e envolvimento com a tarefa são traços variáveis, não permanentes, que podem estar presentes em maior ou menor grau, dependendo da atividade”, ou seja, ao dispensar grande energia para desenvolver uma tarefa, uma pessoa pode ser estimulada a desenvolver seu potencial criativo. Um traço pode estimular o desenvolvimento do outro, já que quase sempre eles se estimulam mutuamente. Esses dois agrupamentos são variáveis e podem ou não estar presentes ao longo do tempo (PÉREZ, 2004; VIRGOLIM, 2007);
4. outra dificuldade é de identificar ou avaliar a criatividade e o comprometimento com a tarefa, porque às vezes o aluno não teve condições de desenvolver seu potencial, direcionar sua energia em áreas de seu interesse. Em sua pesquisa, Pérez (2004) relata que o comprometimento com a tarefa foi o traço mais difícil de identificar nos alunos com indicativos de AH/SD. Só foi possível identificar esse traço com as observações dos alunos na escola, nas entrevistas com eles, os pais e os professores, já que muitos desses estudantes, por já colaborarem no sustento da família, não dedicavam muito tempo às áreas de interesse. Por isso, para Pérez (2006a), os anéis da Teoria de Renzulli não aparecem com a mesma intensidade, podendo variar de tamanho;
5. Renzulli e Reis (1997, p. 11 *apud* PÉREZ, 2006a, p. 50) afirmam que:
 1. a criatividade e o comprometimento com a tarefa são mais variáveis do que permanentes;
 2. podem ser desenvolvidos pelo estímulo e treinamento;
 3. quase sempre se estimulam mutuamente.

É importante considerar que “[...] esses traços deverão ter certa frequência, intensidade e consistência ao longo do tempo” (FREITAS, 2006, p. 17). Por isso, Renzulli defende a ideia de **comportamentos de superdotação**, e não de pessoa superdotada. Para ele, esses comportamentos podem estar presentes em determinado período da vida de uma pessoa, em maior ou menor intensidade, ou também podem não estar presentes, dadas algumas situações que não favoreçam seu aparecimento.

Essa questão levanta a ideia de potencialidade (não manifestada) *versus* manifestado na vida real (PÉREZ, 2006a; VIRGOLIM, 2014). Por isso, Renzulli defende um **conceito de superdotação que não é estático, mas sim dinâmico**, passível de



mudanças ao longo da vida, que pode ser observado em situações de aprendizagens específicas, mas não em todas (FREITAS, 2006).

Por conta disso, sua concepção de superdotação é considerada inovadora, pois não garante que a superdotação seja definitiva, já que depende de muitos fatores para se desenvolver (VIEIRA, 2014). Quando observáveis comportamentos de superdotação nos indivíduos, não significa necessariamente estarem presentes ao longo da vida, sendo eles interdependentes de outros fatores (ambientais e de personalidade). Assim, ele não rotula os indivíduos como sendo ou não superdotados (FREITAS, 2006).

As características dos dois tipos de superdotação definidas por Renzulli serão caracterizadas no próximo capítulo.

Por que a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner, e a Teoria dos Três Anéis, de Renzulli?



58

De acordo com os autores consultados (MERLO, 2011; PÉREZ, 2006a; VIEIRA, 2006), existem muitas aproximações entre as teorias de Gardner e Renzulli, o que também justifica a escolha teórica para fundamentar este e-book e os instrumentos de identificação que serão sugeridos no próximo capítulo. No quadro a seguir, é possível destacar pontos convergentes destacados por Vieira (2006; 2014) entre a Teoria das Inteligências Múltiplas, formulada por Gardner, e o Modelo de Superdotação, proposto por Renzulli.

Quadro 5 – AH/SD: convergências entre as teorias de Gardner e Renzulli

| Pontos convergentes entre os pesquisadores | Gardner – Teoria das Inteligências Múltiplas | Renzulli – Teoria dos Três Anéis |
|--|---|---|
| <p>Conceito de inteligência como multidimensional: “a pluralidade das inteligências” (VIEIRA, 2006, p. 96).</p> <p>Tanto Gardner quanto Renzulli admitem diversos tipos de inteligência (VIEIRA, 2014).</p> | <p>Inteligência como fator multidimensional: não estática e não única.</p> <p>Teoria das Inteligências Múltiplas: propõe diversos tipos de inteligência humana (GARDNER, 2001).</p> | <p>Teoria dos Três Anéis: permite que qualquer uma das inteligências elencadas por Gardner possam ser identificadas (PÉREZ; FREITAS, 2016).</p> |



| Pontos convergentes entre os pesquisadores | Gardner – Teoria das Inteligências Múltiplas | Renzulli – Teoria dos Três Anéis |
|--|--|---|
| <p>“Os fatores constituintes da inteligência e das AH/SD” (VIEIRA, 2006, p. 96).</p> <p>Ambos compreendem que a inteligência depende de fatores hereditários como ambientais para se desenvolver.</p> | <p>Embora Gardner seja considerado um cognitivista, estabelecendo que o conceito de inteligência é biológico e hereditário, ele admite o papel importante desempenhado pela cultura e pelo ambiente no desenvolvimento das múltiplas inteligências (VIEIRA, 2006; 2014).</p> <p>Gardner (2001, p. 111), em sua teoria das IM, destaca a “[...] interação constante e dinâmica, desde o momento da concepção, entre fatores genéticos e ambientais”. Também que “[...] as inteligências vêm da combinação da herança genética do indivíduo com as condições de vida numa cultura e numa era dadas” (GARDNER, 2001, p. 60). Cada ser humano é diferente e uma mistura singular dos diversos tipos de inteligência.</p> <p>Por isso, a estimulação promovida pelo ambiente socio-cultural pode modificar o grau de desenvolvimento das inteligências. Assim, ocorre a importância de outras instâncias, como as educacionais, e a figura da família no desenvolvimento de potenciais e das inteligências, assim como na percepção de cada indivíduo como único, em seu processo de aprendizagem (NEGRI-NI, 2011).</p> | <p>Renzulli, com a Teoria dos Três Anéis, defende que os comportamentos de superdotação provêm de fatores hereditários, mas também estão associados aos fatores externos, ambientais (como aqueles desempenhados pela família, por colegas, na sociedade) e de fatores da personalidade (VIEIRA, 2006; 2014).</p> |



| Pontos convergentes entre os pesquisadores | Gardner – Teoria das Inteligências Múltiplas | Renzulli – Teoria dos Três Anéis |
|---|---|--|
| <p>Como se definem as AH/SD: “A conceituação das AH/SD” (VIEIRA, 2006, p. 97).</p> | <p>Gardner (2001), com sua teoria, admite várias formas de inteligência e, por isso, desconstrói a ideia de uma inteligência única, negando que o indivíduo possa ser rotulado de inteligente ou de burro.</p> <p>Para o autor, nos indivíduos com AH/SD, são três os pontos a serem destacados: a criatividade, o aprimoramento da prática do domínio que se destaca e “[...] a escolha consciente da área de manifestação de seu domínio” (VIEIRA, 2006, p. 97). As duas primeiras têm relação com a criatividade e o envolvimento com a tarefa – dois anéis da Teoria de Renzulli. A terceira reconhece a importância de criar produtos valorizados socialmente, e Renzulli também admite essa ideia (VIEIRA, 2006).</p> | <p>Comportamentos de superdotação (perspectiva dinâmica): a inteligência não precisa ser em todas as áreas do saber (VIEIRA, 2014).</p> <p>Não se rotula o indivíduo como sendo ou não superdotado, tendo ou não AH/SD (VIEIRA, 2006).</p> <p>As AH/SD estão presentes na interação entre os três anéis.</p> |

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Gardner (2001), Negrini (2011), Pérez e Freitas (2016) e Vieira (2006; 2014).

Entende-se, então, que os três anéis propostos por Renzulli devem estar potencialmente presentes, consideradas as questões ambientais e de personalidade, em alguma das inteligências destacadas por Gardner para se considerar indicativos de AH/SD. Por exemplo: para se identificar as AH/SD na área musical, devem estar potencialmente presentes os Três Anéis, da Teoria de Renzulli, e aquelas associadas à inteligência musical de Gardner (VIEIRA, 2006).

4. Características emocionais, sociais e intelectuais nas AH/SD



Neste capítulo, serão destacadas as principais características intelectuais, sociais e emocionais de pessoas com AH/SD. Para tanto, serão enfatizadas aquelas dos tipos elencados por Renzulli no capítulo anterior: o acadêmico e o produtivo-criativo. Serão também discutidos aspectos recorrentes encontradas em pessoas com AH/SD, como assincronia, dificuldades emocionais e dupla excepcionalidade.

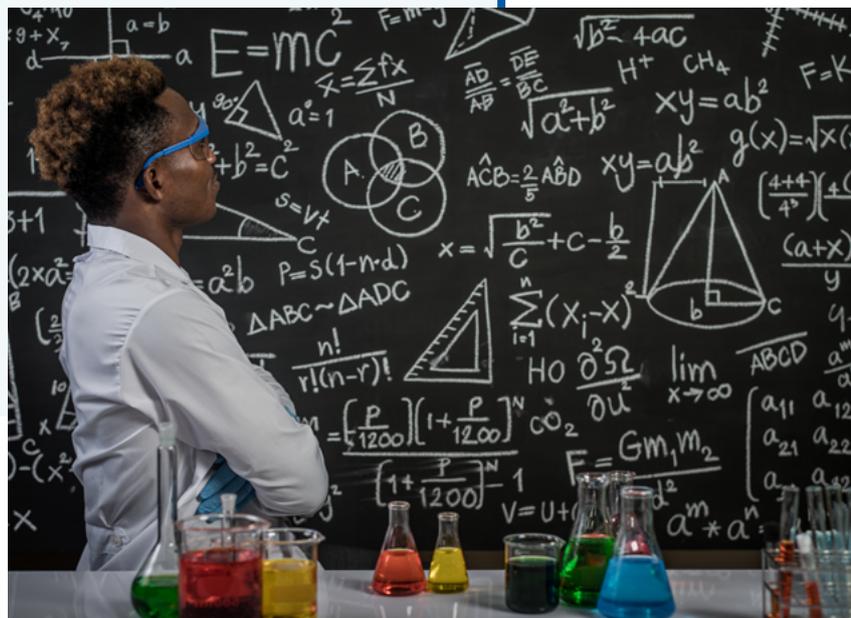
Como discutido no capítulo anterior, Renzulli (2004) destaca, em sua concepção de superdotação, o tipo acadêmico e o tipo produtivo-criativo, os quais serão definidos a seguir.

4.1 O tipo acadêmico

Segundo Renzulli (2004, p. 82), no tipo acadêmico:

[...] A superdotação acadêmica é o tipo mais facilmente mensurado pelos testes padronizados de capacidade e, desta forma, o tipo mais convenientemente utilizado para selecionar alunos para os programas especiais. As competências que os jovens apresentam nos testes de capacidade cognitiva são exatamente os tipos de capacidades mais valorizados nas situações de aprendizagem escolar tradicional, que focalizam as habilidades analíticas em lugar das habilidades criativas ou práticas.

De acordo com Pérez (2008), esses indivíduos, geralmente, apresentam altos índices de rendimento nas atividades escolares ou naquelas que relacionam o raciocínio verbal e o lógico-matemático, e, segundo Renzulli, são encontrados entre 3% e 5% de qualquer população.



**Quadro 6 – Características que destaca o indivíduo AH/SD com o tipo acadêmico**

| | |
|--|--|
| Tira notas boas na escola. | Apresenta grande vocabulário. |
| Gosta de fazer perguntas. | Necessita pouca repetição do conteúdo escolar. |
| Aprende com rapidez. | Apresenta longos períodos de concentração. |
| Tem boa memória. | É perseverante. |
| Apresenta excelente raciocínio verbal e/ou numérico. | É um consumidor de conhecimento. |
| Lê por prazer. | Tende a agradar [aos] professores. |
| Gosta de livros técnicos/profissionais. | [Tende] a gostar do ambiente escolar. |

Fonte: Renzulli e Reis (1997a apud VIRGOLIM, 2007, p. 43).

63

Já com relação às características socioemocionais desse perfil, temos:

Quadro 7 – Características socioemocionais do indivíduo AH/SD com o tipo acadêmico

| | |
|--|--|
| O superdotado do tipo “escolar” tem necessidade de saber sempre mais e busca ativamente novas aprendizagens. No entanto, pode estabelecer metas irrealisticamente altas para si mesmo (às vezes, reforçadas pelos pais) e sofrer por medo de não as atingir. | Demonstra perseverança nas atividades motivadoras a ele. |
| Apresenta grande necessidade de estimulação mental. | Apresenta grande intensidade emocional. |
| Tem paixão em aprender. | Revela intenso perfeccionismo. |

Fonte: Renzulli e Reis (1997a apud VIRGOLIM, 2007, p. 43).

Pérez (2008, p. 67) ressalta que também nos adolescentes do tipo acadêmico é possível observar as seguintes características: identificam como negativa a sua diferença frente aos demais; não gostam ou rejeitam a

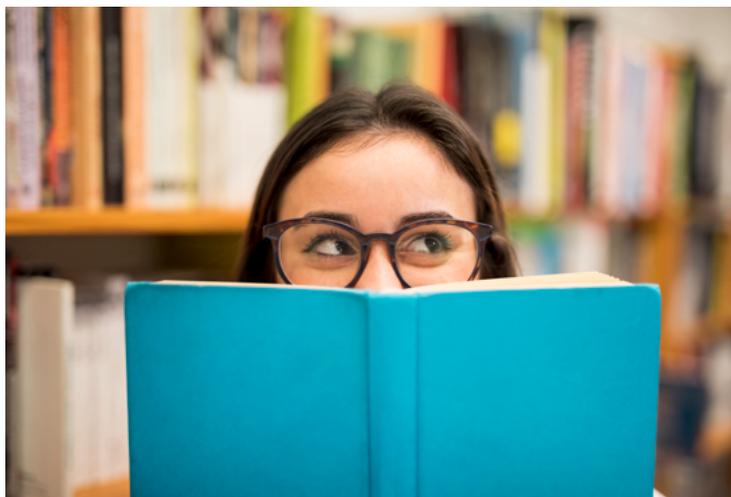


ideia de serem reconhecidos como pessoas com AH/SD e “[...] apresentam bastante dificuldade em estabelecer relações de amizade e vínculos afetivos”.

4.2 O tipo produtivo-criativo

Esse perfil de superdotação é o que mais se distancia daquele modelo de indivíduo imaginado nos moldes educacionais tradicionais, expressos na rigidez do currículo, na falta de versatilidade e na utilização do pensamento intuitivo (GUENTHER, 2000; PÉREZ, 2008).

Por historicamente associar-se as AH/SD a altos índices de rendimento, o tipo produtivo-criativo não é valorizado e pouco reconhecido e identificado no ambiente escolar. Esses indivíduos apresentam necessidades muito particulares para aprender. Talvez por isso, são muitas as dificuldades encontradas por esses alunos no contexto educacional: podem ser considerados dispersivos, desinteressados, questionadores, hiperativos, com dificuldades de aprendizagem ou com desvios de comportamento (PÉREZ, 2008).



Renzulli (2004, p. 83–84) afirma que a superdotação produtivo-criativa

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



Quadro 8 – Características que destacam os indivíduos AH/SD com o tipo produtivo-criativo

| | |
|---|----------------------------------|
| Não necessariamente apresentam QI superior. | Pensam por analogias. |
| São criativos e originais. | Usam o humor. |
| Demonstram diversidade de interesses. | Gostam de fantasiar. |
| Gostam de brincar com as ideias. | Não ligam para as convenções. |
| São inventivos, constroem novas estruturas. | São sensíveis a detalhes. |
| Procuram novas formas de fazer as coisas. | São produtores de conhecimento. |
| Não gostam de rotina. | Encontram ordem em meio ao caos. |

Fonte: Renzulli e Reis (1997a apud VIRGOLIM, 2007, p. 43).

65

Com relação às características afetivo-emocionais, há pessoas com os seguintes atributos:

Quadro 9 – Características afetivo-emocionais dos indivíduos AH/SD com o tipo produtivo-criativo

| | |
|---|--|
| Investem uma quantidade significativa de energia emocional naquilo que fazem. | Apresentam preocupação moral em idades precoces. |
| Necessitam de professores sensíveis aos seus intensos sentimentos de frustração, paixão, entusiasmo, raiva e desespero. | Precisam do apoio dos adultos para persistir em suas tarefas ou canalizar suas energias de forma mais eficiente. |
| Frequentemente questionam regras/ autoridade. | Demonstram sensibilidade/empatia. |
| Demonstram autoconsciência. | Demonstram perceptividade (<i>insight</i>). |
| Demonstram capacidade de reflexão. | Apresentam senso agudo de justiça e imaginação vívida. |

Fonte: Renzulli e Reis (1997a apud VIRGOLIM, 2007, p. 43).



4.3 Algumas características de pessoas com AH/SD

Ao compreender o fenômeno relativo às AH/SD sob uma perspectiva multidimensional, vai-se compreendendo o ser humano em suas múltiplas dimensões. Assim, Guenther e Freeman (2000, p. 24) descrevem que “[...] a pesquisa existente indica que indivíduos muito capazes não são um grupo homogêneo, seja em termos de estilos de aprendizagem, criatividade, ritmo de desenvolvimento, personalidade ou comportamento social”. Embora sejam apontadas características psicológicas, emocionais, sociais e intelectuais comuns aos indivíduos com AH/SD, as variações presentes nesse grupo de pessoas são muito amplas e, por isso, fica difícil falar em traços únicos e homogêneos (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007).

Como é muito difícil definir um perfil único para as AH/SD, Pérez (PÉREZ, 2004, p. 62–63), com base em características comuns apontadas por diversos autores (tais como Navarro Guzmán, Castejón Costa, Alencar e Fleith, Renzulli, Prieto Sánchez, Benito Mate), traz as seguintes características, que podem ou não estar presentes nesses indivíduos:



66

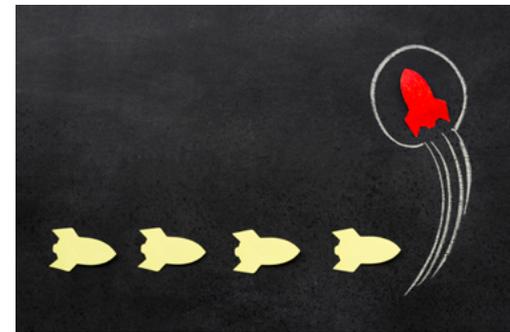
- + Assincronismo;
- + Busca de soluções próprias para os problemas;
- + Capacidade desenvolvida de análise, avaliação e julgamento;
- + Consciência de si mesmo;
- + Criatividade;
- + Desgosto com a rotina;
- + Gosto pelo desafio;
- + Habilidade em áreas específicas;
- + Independência de pensamento;
- + Interesse por assuntos e temas complexos, ideias novas e várias atividades;
- + Leitura onívora;
- + Liderança;
- + Memória desenvolvida;
- + Pensamento abstrato;
- + Persistência ante dificuldades inesperadas;
- + Precocidade na leitura;



- + Produção ideativa;
- + Rapidez e facilidade de aprendizagem;
- + Relacionamento de informações e associações entre ideias e conhecimentos;
- + Sensibilidade aos problemas sociais e aos sentimentos dos outros;
- + Senso de humor desenvolvido;
- + Tendência a associar-se a pessoas mais velhas;
- + Tendência ao perfeccionismo;
- + Vocabulário avançado, rico e extenso em relação aos seus pares.

+ A assincronia

Além de ser necessário considerar, na identificação das AH/SD, a contextualização de uma série de fatores, como ambientais e individuais, acima de tudo, deve-se reconhecer a presença da **assincronia** no desenvolvimento desses indivíduos. Segundo Cupertino e Arantes (2012), isso significa que uma área do desenvolvimento poderá estar mais adiantada do que as demais, por exemplo. Ourofino e Guimarães (2007) também reconhecem que a assincronia é característica de pessoas com AH/SD.



67

Segundo Pérez e Freitas (2016), esse termo foi adotado por Terrassier⁷, que indica os desequilíbrios entre as áreas de desenvolvimento emocional, intelectual ou motor nos indivíduos com AH/SD. A assincronia, ou a não regularidade nas diversas áreas de desenvolvimento humano, seria geradora de desajustes emocionais no indivíduo em relação a si mesmo e nas relações com o meio social (CUPERTINO; ARANTES, 2012).

Pérez e Freitas (2016) destacam três tipos, com base na psicóloga Amparo Acereda Extremiana:

- + **assincronismo afetivo-intelectual:** desajuste entre o emocional e cognitivo em pessoas com AH/SD. Elas apresentam desenvolvimento cognitivo além do esperado para o grupo da mesma idade, mas com imaturidade emocional;

⁷ Jean Charles Terrassier é psicólogo clínico francês, especialista em crianças superdotadas e fundador da primeira instituição francesa dedicada a essas crianças, em 1971 (WIKIPÉDIA, 2020).



- + **assincronismo intelectual-psicomotor:** falta de sincronização, por exemplo, na habilidade da leitura e motora (na escrita). O indivíduo com AH/SD pode ler precocemente, mas não apresentar habilidade psicomotora para a escrita;
- + **assincronia de linguagem e de raciocínio:** quando, por exemplo, as pessoas com AH/SD aprendem rapidamente, mas não conseguem expressar com palavras seu raciocínio.

Para exemplificar a assincronia nos alunos com AH/SD, segue o relato compartilhado por Cupertino e Arantes (2012, p. 18, grifos originais).

K., 1ª série do Ensino Médio, 15 anos

Dados familiares: é muito pobre. Tem a mãe como exemplo de vida. É amoroso e ajuda muito nos afazeres da casa, no dia a dia. Desde pequeno, sempre foi muito inteligente.

Dados escolares: desde a 5ª série está na escola que o identificou e sempre se destacou entre os demais colegas da classe.

Habilidades: é autodidata, busca instrução sem o auxílio dos professores. É apaixonado por leitura de todos os tipos. Destacou-se em um concurso de poesia em 2006, em 2º lugar, na categoria de 9 anos. Resolve os exercícios de matemática, física e química mentalmente e explica claramente o desenvolvimento para chegar à resposta. Quase sempre descobre novos caminhos para resolver o mesmo exercício, estratégias avançadas para resolução de problemas. Tem raciocínio rápido, é inteligente, participa ativamente de todas as aulas. Dá opiniões, questiona e complementa os assuntos tratados em sala de aula pelos colegas e professores. Tem iniciativa, interesse e concentração. É disciplinado, criativo e responsável, chegando até a reproduzir um comportamento mais adulto.

Dificuldades: não tem cadernos em ordem, tem letra feia e dificuldade de escrita. Só copia matéria nas disciplinas que lhe interessam. Não se relaciona muito com os colegas, vive meio isolado. É desleixado com a aparência física e muito pessimista.



Conforme pontua Alencar (2007b), a assincronia pode ser geradora de desajustes e dificuldades socioemocionais nos estudantes identificados com AH/SD. A partir do exemplo anterior, pode-se perceber que o aluno apresenta AH/SD do tipo acadêmico (já identificada pela escola, destacando-se nas áreas das ciências exatas), assim como há indícios de AH/SD do tipo produtivo-criativo (já que o aluno apresenta criatividade, resolve os problemas de forma original e possui pensamento divergente). No entanto, apesar do desenvolvimento acima da média na área intelectual, percebe-se descompassos nas áreas de desenvolvimento emocional e motor,



que provocam dificuldades, como no relacionamento interpessoal com os colegas (conceito negativo de si mesmo e isolamento) e no desenvolvimento psicomotor (letra feia e dificuldades de escrita). Pode-se entender que esse aluno apresenta o **assincronismo intelectual-psicomotor e o assincronismo afetivo-intelectual**, conforme a definição de Pérez e Freitas (2016).

Quanto maior a assincronia, o descompasso, ou a desordem entre o desenvolvimento emocional e o desenvolvimento intelectual, maiores podem ser as tensões e os conflitos enfrentados pelas pessoas com AH/SD. A assincronia pode criar altas expectativas nas famílias (quando se espera comportamento emocional além do esperado para idade, já que esse aluno possui AH/SD) e na escola – quando se espera, por exemplo, que um indivíduo com AH/SD na área acadêmica apresente alto rendimento em todas as áreas (ALENCAR, 2007b).

Landau (2002) ressalta que, nos projetos educacionais para alunos com AH/SD, é fundamental desenvolver, essencialmente, a segurança e a liberdade. É importante, sobretudo, levar em consideração a assincronia, que pode estar presente no desenvolvimento desses alunos. Sobre esse aspecto, a autora (2012, p. 27) descreve:

69

Podemos comparar a criança superdotada ao fundista – o atleta que corre longas distâncias – porque está adiante da maioria. Porém é muito provável que essa posição de frente se evidencie mais no aspecto intelectual e a criança encontre-se emocionalmente solitária. Se não formos capazes de ajudá-lo, o superdotado pode desistir, conformar-se ou canalizar suas habilidades para fins destrutivos e antissociais.

Por estarem, muitas vezes, à frente dos demais, Landau (2012) descreve que, para esses indivíduos se desenvolverem de forma plena, é necessário considerar a presença desses dois aspectos (a liberdade e a segurança): ambos auxiliam no desenvolvimento emocional do estudante, permitindo que ele possa se expressar livremente (ser quem é realmente, fazer perguntas, ser questionador) em um ambiente seguro. Associados a



Érica Landau (1931–2013) foi uma psicóloga israelense e educadora. Desenvolveu por décadas o trabalho com crianças e jovens com AH/SD. É considerada referência no mundo sobre o tema. Para saber um pouco mais sobre o seu trabalho, sugerimos a leitura de sua obra: *A Coragem de Ser Superdotado* (2002).



esses dois conceitos, intelectualmente é importante propiciar a esses indivíduos um ambiente criativo, aberto, investigativo e provocador.

+ A dupla excepcionalidade

Cupertino e Arantes (2012, p. 20, grifos nossos) relatam que “[...] em alguns casos, essa assincronia é tão forte que aparece na mesma pessoa, por um lado, através de desempenhos excepcionais, e, por outro, em déficits de algumas funções. São os casos que **denominamos dupla excepcionalidade**”.

Bulhões (2018) esclarece que, embora as AH/SD estejam incluídas no público-alvo da Educação Especial, elas não se referem a uma deficiência. Esses alunos apresentam características singulares em seu desenvolvimento, diferentes das outras pessoas, como já especificado neste e-book. No entanto, em alguns casos, as AH/SD podem estar associadas a alguma deficiência ou mesmo à dificuldade de aprendizagem – o que caracteriza a **dupla excepcionalidade** – que Bulhões (2018, p. 188) define como “[...] dupla condição, dupla necessidade educacional especial, entre outras”. Podem ser encontrados, por exemplo, indivíduos com AH/SD associadas ao TEA; AH/SD e dificuldades de aprendizagem; AH/SD e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).



Em Bulhões (2018), no link: <https://bit.ly/34HJzxx>, é possível conhecer um pouco mais sobre esse assunto.

70

+ Dificuldades emocionais frequentes nas AH/SD

Pessoas com AH/SD veem e percebem o mundo de forma bastante específica: têm grande sensibilidade, em relação a si mesmos e aos outros; preocupações com questões éticas, políticas, sociais, filosóficas, ambientais; apresentam senso de valores, justiça e estético bastante desenvolvido (CUPERTINO; ARANTES, 2012).

Pode-se ler em Ourofino e Guimarães (2007, p. 47) que:

[...] a relação entre a cognição e emoção, o desenvolvimento de estruturas de valor e a intensidade exacerbada da pessoa superdotada e criativa são





temas discutidos na perspectiva da assincronia do desenvolvimento que os superdotados revelam, ou seja, o descompasso entre desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor ressalta mais as diferenças dessa população em comparação aos colegas e pessoas da mesma idade. São essas diferenças que definem um modo próprio e muito particular de ser e estar no mundo.

Essa forma de ser, tão singular, movida por sua grande curiosidade, intensa sensibilidade e assincronia no desenvolvimento, pode gerar conflitos emocionais e afetivos nesses indivíduos, quando o ambiente não atende às suas necessidades e expectativas (CUPERTINO; ARANTES, 2012; OUROFINO; GUIMARÃES, 2007).



Nessa perspectiva, Ourofino e Guimarães (2007, p. 49) trazem algumas características que podem ser observadas nesses alunos:

- + Dificuldade de relacionamento com colegas da mesma idade que não partilham dos mesmos interesses;
- + Perfeccionismo;
- + Vulnerabilidade a críticas dos outros e de si mesmo;
- + Problemas de conduta (por exemplo, indisciplina), principalmente durante a realização de tarefas pouco desafiadoras;
- + Grande empatia em relação ao outro como resultado de sua sensibilidade exacerbada;
- + Interesse por problemas filosóficos, morais, políticos e sociais;
- + Tédio em relação às atividades curriculares regulares;
- + Tendência a questionar regras.

Enquanto algumas pesquisas indicam que indivíduos com AH/SD apresentam alto grau de motivação, autoconceito positivo, independência e maturidade emocional, outras apontam que as AH/SD são geradoras de dificuldades e desajustes socioemocionais em crianças e jovens (GAMA, 2007).

Alencar (2007b) pontua que não há consenso entre os pesquisadores quando o tema se refere aos indivíduos com AH/SD e às questões de ajustamento social. Há indícios que, quanto maior o nível de superdotação, maiores as possibilidades de dificuldades socioemocionais nessas



peças, podendo ocasionar sentimentos de isolamento, depressão e ansiedade (GAMA, 2007).



Em alunos excepcionalmente inteligentes, as chances de serem desenvolvidos desajustes socioemocionais são ampliados, porque eles podem desenvolver apatia em relação ao currículo escolar, à falta de interesse pela escola e às dificuldades de relacionamento com os colegas, por demonstrarem interesses distintos do grupo. Esse contexto pode levá-los ao isolamento e à depressão. Essa situação pode ocorrer, portanto,

quando a escola não oportuniza a esses estudantes espaços para aprendizagens apropriadas ao seu desenvolvimento, quando não encontram na família e nos grupos sociais a segurança e o apoio emocional de que necessitam (ALENCAR, 2007b).

72

Guenther (2000, p. 197) destaca que é comum indivíduos com AH/SD sentirem-se “diferentes” dos demais, principalmente no espaço escolar:

Sentir que é “diferente”, durante os anos de formação, pode levar a dois caminhos: um em direção ao esnobismo, vaidade pessoal, “sou diferente porque sou melhor do que os outros”, ou, ao contrário, levar a uma sensação de inferioridade, “sou diferente porque não sou tão bom assim quanto os outros”.

Tal sensação pode desencadear uma série de conflitos e desajustamentos e ser fonte de muitas dificuldades para crianças e jovens com AH/SD, estendendo-se até a vida adulta, ocasionando prejuízos em todas as áreas do desenvolvimento humano (GUENTHER, 2000).

Alencar (2007b) constata que muitos problemas de desmotivação e apatia, gerados pela escola, têm relação direta com a não valorização adequada dos potenciais desses alunos – as atividades são repetitivas, monótonas e não trazem oportunidades de desafios. É comum que o aluno destacado com boas notas não seja notado pelo professor e a



atenção acaba sendo para aqueles que exibem maiores dificuldades na sala de aula. Por isso, os estudantes com AH/SD geralmente passam despercebidos pelo docente e, muitas vezes, um dos problemas enfrentados por eles é o tempo de espera, conforme destacam Guenther e Freeman (2000).

Apresentando mais facilidade no aprendizado, aprende na primeira explicação do professor, resolve as tarefas antes do colega e permanece muito tempo ocioso à espera deles. Se esse fato se agrava, ocasionará tédio, descontentamento e impaciência nesse aluno. Para vencer a situação do tédio e da perda de tempo, as estratégias do estudante podem ser inúmeras: pode divagar, voltar-se para si mesmo, alienando-se e perdendo cada vez mais o interesse pela escola e baixando seu rendimento. Pode, ainda, tentar resolver as atividades acompanhando o ritmo dos colegas, distraíndo-se com outros assuntos, ou mesmo desenvolvendo comportamentos de indisciplina.



73

O perfeccionismo, excesso de autocrítica, sensibilidade exacerbada, entre outras características associadas à dimensão emocional, têm sido também apontados como possíveis fontes de estresse para crianças e jovens com altas habilidades intelectuais (ALENCAR, 2007b, p. 375).

O perfeccionismo, conforme pesquisadores relatam, tem relação com a alta expectativa de pensamentos e comportamentos que o próprio indivíduo constrói em relação ao que realiza, variando de uma gradação do que é “[...] normal e saudável ao neurótico e não saudável” (ALENCAR, 2007b, p. 375).

Todos esses fatores desencadeiam prejuízos ao desenvolvimento adequado desses alunos. Diante de todo esse contexto, é importante que o professor conheça esse indivíduo e compreenda que ele necessita de ajuda, porque o que está sendo fornecido na escola não está condizente com as suas necessidades (GUENTHER; FREEMAN, 2000).



+ Sub-rendimento



Outra dificuldade enfrentada por alunos com AH/SD é o sub-rendimento, isto é, quando, apesar de o aluno apresentar AH do tipo acadêmico, seu rendimento acadêmico é insatisfatório em relação ao potencial esperado. Vários fatores podem estar associados a isso, podendo ser tanto de origem subjetiva (perfeccionismo, baixa autoestima, depressão, ansiedade, irritabilidade, não conformis-

mo, comportamentos agressivos, déficit de atenção, entre outros) quanto ambiental (familiares, escola, colegas), que se relacionam de forma interdependente. Os fatores familiares podem ser a alta expectativa dos pais em relação ao rendimento dos filhos, a incompreensão em relação às necessidades deles, o ambiente gerador ou não de segurança e proteção. Já em relação à escola, o sub-rendimento pode ser gerado por metodologias inadequadas, baixa expectativa dos professores, tendência à uniformização dos indivíduos, incompreensão e aceitação pelos colegas (ALENCAR, 2007b).



Para saber um pouco mais sobre o adolescente que apresenta AH/SD, sugerimos a leitura de Costa (2006; 2011). Em sua pesquisa, a autora relata o processo de identidade do adolescente com AH/SD, a partir das relações estabelecidas com seus pares e as possíveis dificuldades que esses estudantes poderão enfrentar na escola e em seu meio social.

4.3.1 Orientação aos pais e professores sobre as necessidades dos indivíduos com AH/SD

Estudos revelam que muitas famílias necessitam de apoio psicológico para entender os filhos com AH/SD. As maiores dificuldades relatadas são as relacionadas à assincronia entre o desempenho intelectual e a maturidade emocional, que podem gerar conflitos na orientação e no relacionamento com os filhos (ALENCAR, 2007b).

Sakaguti (2010) relata que os pais não sabem compreender as necessidades socioemocionais dos filhos, o sub-rendimento e a assincronia. A falta de redes de apoio às famílias de estudantes com AH/SD e a solidão dos



pais em relação a esse contexto também são relatadas pela autora. Ela ressalta serem fundamentais a aproximação e a parceria da escola com os pais, podendo favorecer uma nova perspectiva e um envolvimento entre aluno, professor e família. Entre as ações destacadas pela pesquisadora, estão: serviços de aconselhamento, orientação aos pais em relação ao desenvolvimento socioemocional dos filhos e criação de espaços para troca de experiências. Essa aproximação pode favorecer que os pais se organizem em grupos – oportunidade para que possam partilhar suas angústias, seus medos e suas inseguranças em relação a ter um filho com AH/SD, além de poderem dividir experiências e conquistas.

Alencar (2007b) pontua ser necessário que tanto pais quanto professores devam ser orientados com relação às necessidades socioemocionais e intelectuais desses estudantes, a fim de auxiliá-los e compreendê-los em seu desenvolvimento, o que pode favorecer a diminuição dos possíveis desajustes e conflitos emocionais. Novaes (1979) pontua que os pais precisam ser orientados para melhor compreender e saber lidar com seus filhos superdotados. A autora esclarece: “[...] Os valores socioculturais da família e a insistência dos pais na realização de seus filhos são variáveis que podem acelerar ou bloquear o desenvolvimento psicológicos dos superdotados” (NOVAES, 1979, p. 118).

5. A identificação das AH/SD



Neste capítulo, serão discutidos o processo de identificação de AH/SD em alguns dispositivos legais, os objetivos relativos à identificação desses alunos e as bases teóricas e metodológicas necessárias para implantação de uma política de identificação. Por fim, serão sugeridos instrumentos de identificação que poderiam ser adotados nos *campi* do IFC, a partir do referencial teórico defendido neste e-book.

Conforme Vieira e Freitas (2011), a identificação é um dos pontos principais e dos mais complexos e desafiadores quando o tema é AH/SD. Muitas são as dificuldades que se apresentam, sendo que uma delas é a falta de consenso quanto aos conceitos sobre inteligência e AH/SD no Brasil. Como para identificar é preciso ter clareza desses dois conceitos (inteligência e AH/SD) e como inexistente uma única definição aceita universalmente para ambos, fica mais difícil ainda a identificação desses alunos no espaço escolar (PÉREZ, 2006b; VIEIRA; FREITAS, 2011). Outra dificuldade é a heterogeneidade de características das pessoas com AH/SD, além da compreensão do conceito de inteligência como multidimensional, em que vários aspectos do desenvolvimento humano passam a ser considerados, tornando o processo de identificação mais complexo (VIEIRA, 2018).

77

No Brasil, esse é um problema que se agrava pela falta de pesquisas e de instrumentos de identificação apropriados (GAMA, 2006). Na atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b, p. 11), entende-se que:

Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em 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.

A compreensão das AH/SD utilizada nos dispositivos legais, como a observada anteriormente, ampliou a compreensão de inteligência e considera que as AH/SD estão associadas a vários campos do saber e diversos tipos de inteligências. Vieira e Freitas (2011) esclarecem que, quando passa-se a entender o conceito de inteligência como multidimensional, a teoria que melhor se aproxima é a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner. Então, nessa perspectiva, pode-se concluir que a identificação e a valorização das AH/SD devem levar em conta tais estudos.



5.1 Como deve ser realizada a identificação?

O quadro a seguir demonstra como o processo de identificação das AH/SD aparece em alguns dos dispositivos destacados.

Quadro 10 – Identificação das AH/SD, segundo algumas legislações

| | |
|--|---|
| <p>Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos (BRASIL, 1995)</p> | <p>“Sugere-se que a identificação seja feita, principalmente, por meio da observação sistemática do comportamento e do desempenho do aluno, sempre que possível com foco em seu dia a dia, como em passeios, no recreio, em jornadas e atividades de lazer. Um acompanhamento sistemático, como parte desse processo, possibilitará conhecer os traços peculiares do aluno e verificar a intensidade, a frequência e a consistência desses traços ao longo de seu desenvolvimento. É importante também conhecer sua história de vida, familiar e escolar (se houver), bem como seus interesses, suas preferências e seus padrões de comportamento social em variadas oportunidades e situações” (BRASIL, 1995, p. 17).</p> <p>“Do processo de identificação deve fazer parte o maior número possível de dados, informações e pontos de vista, desde aquele do diretor da escola aos dos professores, companheiros e familiares do aluno” (BRASIL, 1995, p. 18).</p> |
| <p>Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a)</p> | <p>A escola deverá realizar a avaliação dos alunos com necessidades educacionais de forma a identificar suas necessidades e fazer os encaminhamentos pedagógicos necessários. Essa equipe deverá ser formada pelos profissionais da escola que acompanham o aluno, e o objetivo não é uma análise clínica, mas sim um acompanhamento pedagógico. Se na escola não for possível a formação dessa equipe, ou mesmo os recursos disponíveis se mostrarem insuficientes para entendimento dos processos, deve-se recorrer a outros profissionais – equipe multiprofissional (médicos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e outros). A parceria com esses profissionais pode advir de outras escolas da comunidade ou, mesmo, com outros órgãos (BRASIL, 2001a).</p> |



| | |
|--|---|
| Resolução CNE/CEB n. 2 (BRASIL, 2001b) | No art. 6º, é mencionado que, para identificação e encaminhamentos a serem realizados pela escola aos alunos com necessidades educacionais especiais (entre eles, os com AH/SD), a avaliação do estudante deve ser realizada com assessoramento técnico e, segundo o inciso I – em parceria e colaboração com o corpo docente – diretores, orientadores, coordenadores e supervisores; II – com “o setor responsável pela ed. especial do respectivo sistema de ensino”; III – em parceria com a família e com os órgãos da saúde, do trabalho, da justiça, e esporte e do Ministério Público se houver necessidade (BRASIL, 2001b, p. 2). |
| Saberes e Práticas de Inclusão (BRASIL, 2006) | O documento cita que o professor é o principal profissional encarregado de realizar a identificação do aluno com AH/SD e de realizar as adequações curriculares necessárias. Ela deve ser realizada pela escola, utilizando-se de diversos instrumentos para coleta de dados: entrevistas, observações, análises dos rendimentos, produções dos alunos e outros. A parceria com a família é importante, pois retrata o histórico de vida do aluno e outros setores sociais que convivem com ele. “Pela qualidade das observações e contribuições dos vários segmentos – família, escola e grupos sociais é possível traçar o perfil da superdotação” (BRASIL, 2006, p. 21). |

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Brasil (1995; 2001a; 2001b; 2006).

Pode-se compreender, a partir dos dispositivos legais citados, que a identificação dos alunos com AH/SD deve ser realizada pela escola, por meio da observação contínua e sistematizada do comportamento e produção do estudante, sendo que uma variedade de instrumentos pode ser utilizada para coleta de dados. Nesse processo, é recomendado o trabalho colaborativo da equipe multiprofissional, em parceria com docentes, gestores e familiares dos estudantes. O professor tem papel importante nesse processo, por ser quem observa os comportamentos e as características do aluno no dia a dia da sala de aula.

O processo de identificação pela equipe multiprofissional é um trabalho **de acompanhamento pedagógico, diferentemente da perspectiva clínica**. A perspectiva apontada por Vieira (2006, p. 92) traz que “[...] Identificar é definir um conjunto de características singulares de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos”, ou seja, (re)conhecer a existência de tais características. A identificação, segundo Pérez (2006b), aparece no



sentido de saber quem são esses indivíduos, conhecer suas características, onde eles estão, do que precisam e o que cabe às instituições escolares fazerem por eles.

Por isso, diferentemente da perspectiva médica e clínica de **diagnosticar**, em que o objetivo primeiro era rotular os indivíduos, por meio de avaliação de testes psicométricos (os quais não ultrapassam o limite de avaliação de poucas habilidades, como matemáticas e linguísticas), utiliza-se, na perspectiva educativa, o termo **identificar** (PÉREZ, 2006b).

A identificação precoce favorece, além do estudante, as famílias e os professores, porque, com essa informação, eles podem vir a compreender melhor esses indivíduos em suas particularidades, podendo favorecer seu desenvolvimento (VIEIRA, 2006). Destaca-se, nesse sentido, a importância do processo de orientação e encaminhamento, tanto das famílias que têm filhos com AH/SD quanto dos professores, porque, assim, passa-se a considerar os ritmos de desenvolvimento peculiar desses indivíduos, sua forma de sentir e estar no mundo (VIEIRA, 2006).

80

A identificação deve considerar o indivíduo em sua totalidade, e não centralizando ou valorizando somente aspectos em que ele se destaca. Esse fator é importante para o desenvolvimento afetivo dos alunos com AH/SD (VIEIRA, 2006).

Complementando, Ourofino e Guimarães (2007) destacam que o processo de identificação deverá ser flexível e dinâmico, com participação de diversos profissionais da escola: a equipe multiprofissional, os docentes, o próprio aluno e as famílias. Se não for possível a participação da equipe multiprofissional na escola, outros profissionais poderão ser requisitados, para complementar e dar suporte ao processo de identificação (GERMANI; COSTA; VIEIRA, 2006).



5.2 A equipe de AEE (multiprofissional) e o processo de identificação

Alunos com AH/SD são público-alvo da Educação Especial e têm direito garantido ao AEE, conforme define a Resolução CNE/CEB n. 4/09. Vieira (2014, p. 319, grifos nossos) ressalta que “[...] o atendimento educacional especializado para os alunos com AH/SD envolve duas grandes ações: **o processo de identificação e as propostas de enriquecimento**”. Portanto, pode-se compreender que a identificação dos alunos com indicativos de AH/SD é a primeira etapa para se pensar em uma política de atendimento adequada e faz parte das ações a serem implementadas pelo AEE.

Vieira e Freitas (2011) destacam que a atuação da equipe multiprofissional é enriquecedora, porque traz perspectivas diferentes de compreensão do indivíduo e de entendimento em sua totalidade. É uma forma de conhecê-lo mais integralmente.



81

Algumas considerações a respeito da atuação da equipe multidisciplinar (denominada equipe de AEE no IFC) são destacadas por Ourofino e Guimarães (2007):

- + é importante para acolher e orientar as dúvidas e os questionamentos, tanto dos alunos quanto das famílias;
- + poderá ampliar a compreensão dos alunos nos acompanhamentos realizados por meio de registros do seu desenvolvimento emocional, social e intelectual.

Como já ressaltado, a identificação de alunos com AH/SD deve ser realizada com o auxílio da equipe multiprofissional, que no IFC é denominada **equipe de AEE**, conforme art. 10 da Portaria Normativa n. 4 da instituição:

[...] a equipe de AEE será constituída, via portaria, para fins de execução do atendimento educacional especializado em cada campus [...] pelos seguintes profissionais: pedagogo, psicólogo e professor de educação especial/professor de AEE (IFC, 2018, p. 6).



É fundamental a participação da equipe multiprofissional para a identificação de alunos com suspeitas de AH/SD. A demanda pela identificação pode aparecer a partir da observação do comportamento do estudante ou mesmo do estabelecimento de uma política específica para atendimento desses alunos no *campus* ou na instituição, sendo que a indicação para avaliação das AH/SD poderá ser realizada pelo(s) professor(es) – por intermédio da indicação de alunos que se destacam ou da indicação dos colegas de classe (VIEIRA; FREITAS, 2011).

É importante haver ações de sensibilização, motivação e formação continuada de todos os profissionais da instituição escolar envolvidos no processo de identificação, principalmente dos professores que, segundo as autoras Germani, Costa e Vieira (2010) e Pérez (2006b), assumem a função de protagonistas de todo esse processo. A formação continuada dos profissionais de AEE também propicia momentos para repensar a prática e se aprofundar nos conhecimentos sobre o tema de estudo (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007).

82

O AEE e o processo de identificação do aluno com AH/SD deverão estar previstos e contextualizados no projeto pedagógico da instituição (GERMANI; COSTA; VIEIRA, 2006; PÉREZ, 2006b). Para realizar a identificação e os encaminhamentos pedagógicos necessários aos alunos com AH/SD, é imprescindível que seja realizada uma opção teórica – diante as inúmeras que existem sobre as inteligências e as AH/SD – entre os profissionais da instituição (equipe de AEE e professores), a fim de nortear todo o processo (GAMA, 2006; VIEIRA, 2006; VIEIRA; FREITAS, 2011).

A identificação não poderá ser instrumento de rotulação, mas sim deverá prever os encaminhamentos pedagógicos necessários para a melhoria do desenvolvimento do aluno, devendo ser previstos aspectos, como: planejamento de aula, estratégias de ensino e avaliação do processo (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007; VIEIRA; FREITAS, 2011).

No processo de identificação, todas as etapas devem ser bem definidas e com instrumentos adequados e condizentes com a realidade do contexto escolar e dos alunos. Considerando as AH/SD um fenômeno multidimensional, os instrumentos de avaliação devem ser variados, como questionários de características, observação do comportamento, entrevistas com pais e/ou responsáveis, alunos, construção de portfólios, entre outros (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007). Esse processo deverá ser contínuo e, após a identificação (quando será possível conhecer as características



do aluno), o estudante deverá ser acompanhado durante todo o processo de intervenção, como forma de auxiliá-lo em seu desenvolvimento (NEGRINI, 2011; OUROFINO; GUIMARÃES, 2007).

5.2.1 O papel do(s) professor(es)

Encontra-se, nas Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos (BRASIL, 1995, p. 17), que:

[...] a identificação seja feita, principalmente, por meio da observação sistemática do comportamento e do desempenho do aluno [...]. E também que esse processo de observação sistemática possibilitará conhecer os traços peculiares do aluno e verificar a intensidade, a frequência e a consistência desses traços ao longo de seu desenvolvimento.

Em relação à frequência, intensidade e consistência dos comportamentos de AH/SD, Vieira e Freitas (2011, p. 62) pontuam que:

[...] a frequência diz respeito ao número de vezes que os comportamentos com indicadores de AH/SD aparecem no repertório da criança/jovem. Tal regularidade é importante, pois evidencia que não se trata de um “pico” no desenvolvimento do indivíduo, mas sim de atividades que ocorrem sistematicamente. A intensidade diz respeito à carga energética depositada na tarefa, demandando esforço contínuo e árduo. A consistência diz respeito ao resultado final da aprendizagem do aluno, implicando em um produto visível e valorizado pela sociedade em que o sujeito vive.

O papel do docente no processo de identificação de alunos com AH/SD é fundamental, já que, diariamente, no convívio com os alunos, o professor poderá realizar:

[...] a observação sistemática, prolongada e qualitativa das expressões e habilidades, desempenhos e aptidões. É possível a análise dos resultados apresentados por seus alunos, de seus processos





de aprendizagem e da qualidade das suas relações sociais. Com informações adequadas, o professor se torna um profissional de grande importância para a identificação de alunos superdotados e o responsável pelas adaptações curriculares que permitem ao aluno aprendizagens significativas na escola (BRASIL, 2006, p. 20).

Pérez (2006b) salienta que, para isso ser possível, é necessário que os alunos sejam observados diariamente, em sala de aula, por um período de tempo pelos professores, o que demarca a importância de também esses sujeitos terem acesso à formação continuada sobre o tema, ideia corroborada por Rech e Negrini (2019).

Ainda segundo Rech e Negrini (2019), se os professores não têm, em sua formação, conhecimentos sobre a temática das AH/SD e desconhecem as características desses alunos, eles acabam tendo dificuldades para realizar a identificação, bem como planejar posteriormente as formas de adaptação curricular que tais estudantes poderão receber. Por outro lado, tendo acesso ao conhecimento sobre AH/SD e passando a compreender as necessidades específicas de cada aluno em questão, os docentes poderão pensar, com o auxílio do professor de AEE, em estratégias e adaptações curriculares para potencializar os interesses e as habilidades desse estudante.

5.2.2 As famílias e/ou os responsáveis

A participação das famílias no processo de identificação é importante, já que é no convívio familiar que o indivíduo realiza suas primeiras aprendizagens, e os pais podem, inclusive, ajudar a desenvolver os potenciais de seus filhos (BRASIL, 2006; VIEIRA, 2014).

Essa colaboração e esse apoio são importantes no processo de identificação, já que os pais podem reconhecer os indicadores de AH/SD nos filhos, bem como auxiliar a instituição escolar na pesquisa e na coleta de dados sobre o processo de desenvolvimento desses alunos. Os pais podem, por exemplo, contribuir esclarecendo quando os filhos começaram a falar, andar, ler e escrever; trazer informações a respeito do relacionamento dos filhos com os colegas e familiares; descrever interesses e atividades apreciadas pelos filhos, relatando fatos sobre o desempenho e a trajetória educacional do estudante (BRASIL, 2006; OUROFINO; GUIMARÃES, 2007).



5.3 A identificação das AH/SD em estudantes do EMI

A seguir, serão elencadas as etapas sugeridas para identificação das AH/SD, de acordo com os autores pesquisados. No modelo proposto, a demanda pela identificação das AH/SD do estudante parte do próprio campus. Se a demanda pela identificação partir da observação dos familiares, não haverá necessidade de responder os instrumentos de triagem. É importante ressaltar que os instrumentos de identificação aqui sugeridos foram propostos e elaborados por Pérez e Freitas (2016) e têm como base a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner, e o Modelo de Superdotação, de Renzulli, conforme destacados neste e-book.

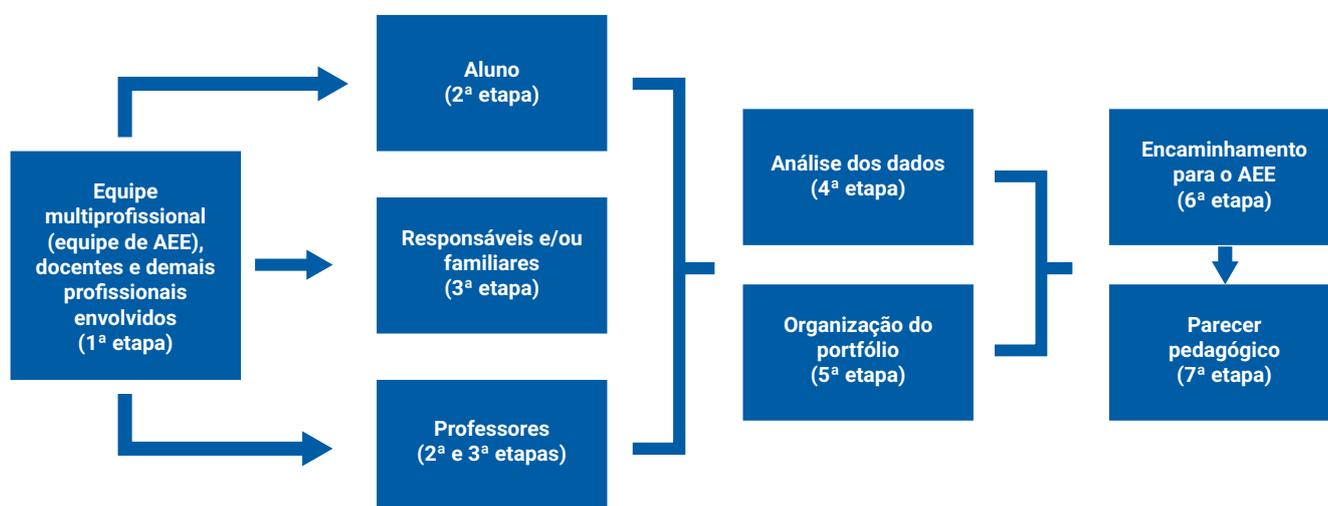


- + Foram selecionados os instrumentos elaborados por Pérez e Freitas (2016), destinados à identificação de alunos com AH/SD do Ensino Médio, menores de 18 anos.
- + Os instrumentos aqui sugeridos foram elaborados com base em pesquisas realizadas por Pérez e Freitas (2016) e validados por outros especialistas, os quais passaram por etapas de aplicação (teste-piloto) em diferentes instituições, considerados, pelas autoras deste e-book, eficazes para identificar alunos com AH/SD.

85

Para ter acesso aos instrumentos sugeridos em cada etapa, consultar a obra: Manual de Identificação de AH/SD, de autoria de Pérez e Freitas, 2016.

Figura 4 – Organograma das etapas sugeridas para identificação das AH/SD



Fonte: Elaborada pelas autoras (2020).



5.4 Etapas sugeridas para identificação de alunos com AH/SD no EMI

1ª etapa: escolha teórica Equipe de AEE, professores e demais envolvidos no processo de identificação

Como já destacado, para identificação dos alunos com AH/SD, é essencial que toda a equipe de AEE (professor de AEE, pedagogo, psicólogo), bem como os professores e demais profissionais envolvidos, trabalhem de forma colaborativa e decidam por **uma opção teórica de inteligência que subsidie a de AH/SD**. Essa opção será a norteadora de todos os encaminhamentos posteriores – dos instrumentos de identificação adotados, nas intervenções pedagógicas realizadas a partir do Plano de AEE e no acompanhamento contínuo aos alunos com indicativos de AH/SD (VIEIRA; FREITAS, 2011). Nesse trabalho, a perspectiva teórica adotada é a que compreende a inteligência como multidimensional. Os instrumentos sugeridos, propostos por Pérez e Freitas (2016), são baseados nas teorias de Gardner e Renzulli.

86

2ª etapa: nomeação de alunos pelos professores

Os professores indicam alunos que se destacam nas áreas acadêmicas ou em áreas diversificadas, como artes, música, esporte, liderança, informática etc., a partir dos questionários sugeridos (GERMANI; COSTA; VIEIRA, 2006).

Os instrumentos sugeridos, com base em Pérez e Freitas (2016), são:

- ✚ **LIVIAHSD – Lista de Verificação de Indicadores de AH/SD** (PÉREZ; FREITAS, 2016, p. 30): deve ser respondida pelos professores de todas as áreas, exceto os de Artes e Educação Física (que possuem listas específicas, detalhadas a seguir).
- ✚ **LIVIAHSD – AA – Lista de Verificação de Indicadores de AH/SD – Área Artística** (PÉREZ; FREITAS, 2016, p. 34): deve ser respondida pelo professor da área de Artes.
- ✚ **LIVIAHSD – ACC – Lista de Verificação de Indicadores de AH/SD – Área Corporal-Cinestésica** (PÉREZ; FREITAS, 2016, p. 38): deve ser respondida pelo professor da área de Educação Física.



A partir da nomeação dos alunos pelos professores, deverão ser respondidos os **questionários de identificação individuais das AH/SD**, detalhados na 3ª etapa.

Os instrumentos referenciados neste trabalho foram utilizados porque foram elaborados para serem aplicados para alunos do EM. No entanto, outros instrumentos podem ser utilizados ou até mesmo elaborados pela equipe de AEE. Vieira e Freitas (2011) destacam que em Guenther (2000, p. 181-184) é também possível visualizar uma lista de observação a ser preenchida pelo professor.

Perez (2004, p. 302-303) utilizou o modelo adaptado dessa ficha em sua pesquisa – denominado itens para observação em sala de aula. O trabalho da autora pode de ser encontrado no link: <http://livros01.livrosgratis.com.br/ea000729.pdf>



3ª etapa: aplicação de questionários Participação de alunos, professores, familiares e/ou responsáveis

Essa etapa, a partir de Pérez e Freitas (2016), refere-se à aplicação de quatro **Questionários para Identificação de Indicadores de AH/SD**, que devem ser respondidos pelos alunos, familiares e/ou responsáveis e professor(es), a partir dos instrumentos de triagem.

87

- + Os alunos nomeados pelo(s) professor(es) **na 2ª etapa** deverão responder ao **QIIAHSD – A – Questionário para Identificação de AH/SD – Aluno** (PÉREZ; FREITAS, 2016, p. 72-74).
- + Os responsáveis e/ou familiares deverão responder ao **QIIAHSD – R – Questionário para Identificação de AH/SD – Responsáveis** (PÉREZ; FREITAS, 2016, p. 77-79).
- + Os professores deverão responder ao **QIIAHSD – PR – Questionário para Identificação de AH/SD – Professor** (PÉREZ; FREITAS, 2016, p. 80-81).
- + e ao **QCCAE – Questionário Complementar de Características Artísticas e Esportivas** (PÉREZ; FREITAS, 2016, p. 82-85).

Vieira e Freitas (2011) mencionam que podem ser utilizados os seguintes instrumentos, adaptados por Pérez (2004), que trazem indicadores AH/SD:

1. direcionados ao aluno (PÉREZ, 2004, p. 295-296);
2. direcionados ao responsável (PÉREZ, 2004, p. 297-298);
3. direcionados aos professores (PÉREZ, 2004, p. 299-301).

Os instrumentos estão disponíveis no link: <http://livros01.livrosgratis.com.br/ea000729.pdf>.





4ª etapa: organização de portfólio

O portfólio é um documento valioso e rico, porque pode detalhar o desenvolvimento do aluno, suas áreas de interesse, habilidades e atividades realizadas ao longo do ano. Também é uma forma de registro histórico para os professores que acompanharão posteriormente esse estudante. O professor de AEE, por exemplo, poderá elaborar o Plano de AEE com base nessas informações, realizar avaliações do que já foi realizado e, a partir daí, propor projetos extracurriculares ou intracurriculares mais adequados para o aluno (PÉREZ; FREITAS, 2016).

5ª etapa: organização e análise dos dados

Os dados levantados devem ser discutidos com todos os envolvidos no processo de identificação – professores, equipe de AEE e demais profissionais. Se não houver consenso em relação à identificação de AH/SD pela equipe, outros profissionais poderão ser requeridos (GERMANI; COSTA; VIEIRA, 2006).

88

6ª etapa: encaminhamento para o AEE

Caso o aluno seja identificado com AH/SD, deverá ser elaborado o Plano de AEE, no qual serão registradas as atividades de enriquecimento e/ou suplementação curricular.

7ª etapa: parecer pedagógico

- + Ao final do período letivo, a equipe de AEE, em parceria com os professores, familiares e com a participação do próprio aluno, emitirá um parecer final, positivo ou não, em relação à indicação das AH/SD. Esse parecer será realizado com base nas observações realizadas pela equipe de AEE e em parceria com os professores, tendo por referência o desenvolvimento do aluno nas atividades propostas pelo Plano de AEE. Caso seja necessário, um profissional especialista da área de interesse do aluno poderá participar dessa indicação (GERMANI; COSTA; VIEIRA, 2006).



- + Segundo Pérez e Freitas (2016), o parecer pedagógico deverá explicitar:
 - + as etapas utilizadas durante o processo de identificação do aluno com AH/SD;
 - + o referencial teórico utilizado para inteligência e AH/SD;
 - + os instrumentos de identificação utilizados e o resultado de cada um deles;
 - + os detalhes das estratégias de intervenções pedagógicas previstas pelo Plano de AEE (atividades de enriquecimento curricular, agrupamentos, entre outras);
 - + a justificativa de desligamento do aluno, caso não seja confirmada a presença dos indicativos de AH/SD;
 - + a emissão do resultado a respeito ou não de indicativos de AH/SD, explicitando a área de destaque do aluno, assinado pelos responsáveis;
 - + o parecer é o instrumento utilizado para subsidiar o AEE dos alunos com indicativos de AH/SD.

89

Quando confirmada a indicação das AH/SD, o Plano de AEE deverá ser reavaliado, buscando-se novas estratégias que possam potencializar as áreas de interesses do aluno. Importa ressaltar que, mesmo não confirmada a indicação das AH/SD, o estudante poderá permanecer no AEE (se for de sua vontade e for considerado plausível pelos profissionais, considerando as possibilidades na instituição) (GERMANI; COSTA; VIEIRA, 2006).

Em Vieira (2018), é possível conhecer um pouco sobre o processo de identificação, a partir dos instrumentos propostos por Pérez e Freitas (2016). O material está disponível no link: <https://bit.ly/34HJzxx>





5.4.1 Os instrumentos de triagem e de identificação das AH/SD, aplicação e interpretação

Neste item, serão detalhados os instrumentos de triagem e de identificação sugeridos por Pérez e Freitas (2016), elencados nas 2ª e 3ª etapas, esclarecendo, também, como devem ser realizadas a aplicação e a análise dos dados.

Conforme descrito anteriormente, a partir da 1ª etapa (escolha teórica), que dá subsídios às etapas posteriores, passa-se à 2ª etapa, na qual os professores farão a nomeação de alunos que se destacam em uma ou mais áreas do conhecimento. Para melhor compreensão, os instrumentos e as formas de aplicação estão explicitados de acordo com essas etapas.

Instrumentos utilizados na 2ª etapa

No quadro a seguir, serão detalhados os instrumentos sugeridos na 2ª etapa: LIVIAHSD, LIVIAHSD – AA e LIVIAHSD – ACC.

90

Nesses instrumentos, é possível perceber características de cada um dos anéis da Concepção de Superdotação, de Renzulli: habilidade acima da média, criatividade e motivação. Esses não são instrumentos de identificação, mas sim de **triagem**. A identificação só será possível após a próxima etapa, a partir da análise e a avaliação das respostas obtidas nos questionários aplicados aos alunos, responsáveis e professores, quando será possível verificar a intensidade e a frequência dos indicadores de AH/SD (PÉREZ; FREITAS, 2016).

As autoras sugerem que os instrumentos sejam respondidos pelos professores a partir do segundo bimestre de cada ano letivo (para se conhecer mais o aluno). Como no IFC o EMI é organizado em regime trimestral, sugerimos que os instrumentos sejam utilizados a partir do segundo trimestre.



**Quadro 11 – Síntese dos instrumentos de triagem:
LIVIAHSD LIVIAHSD – AA e LIVIAHSD - ACC**

| Instrumento de triagem | LIVIAHSD – Lista de Verificação de Indicadores de AH/SD | LIVIAHSD – AA – Lista de Verificação de Indicadores de AH/SD – Área Artística | LIVIAHSD - ACC – Lista de Verificação de Indicadores de AH/SD – Área Corporal-Cinestésica |
|---|---|--|--|
| Quem responde | Professores de todas as disciplinas do Ensino Médio, exceto das áreas de Educação Física e Artística, que possuem instrumento específico. | Professor(es) de Artes. | Professor(es) de Educação Física. |
| O que é | “[...] Composto por 25 questões que refletem 5 características gerais (questões 1 a 5), 1 de liderança (questão 6); 6 indicadores de habilidade acima da média (questões de 7 a 12), 6 indicadores de criatividade (questões 13 a 18); 6 de comprometimento com a tarefa (questões 19 a 22); e 2 questões que, às vezes, indicam alunos com AH/SD muito tímidos, com autoestima muito prejudicada ou ainda que estão submetidos a situações diferenciadas que lhes impedem manifestar outros indicadores de AH/SD (questões 23 e 24). A questão 25 foi subdividida para evidenciar o destaque em áreas específicas de acordo com as disciplinas escolares, ou seja, linguística, naturalista, lógico-matemática, história, geografia, filosofia e outras, exceto Educação Artística e Educação Física, que têm seus questionários específicos” (PÉREZ; FREITAS, 2016, p. 29). | Constituído entre as questões 1 e 25 da mesma forma que o LIVIAHSD, diferenciando-se apenas na questão 25. “A questão 25 foi subdividida para evidenciar o destaque em áreas específicas, ou seja, desenho, pintura, escultura, fotografia, composição musical, canto, dança, interpretação musical, representação teatral, computação gráfica ou outras atividades relacionadas à área artística” (PÉREZ; FREITAS, 2016, p. 33). | Constituído entre as questões 1 e 25 da mesma os dois instrumentos anteriores, diferenciando-se apenas na questão 25. “A questão 25 foi subdividida para evidenciar o destaque em áreas específicas, ou seja, futebol, basquete, handebol, voleibol, natação, corrida, salto, tênis, ginástica olímpica, skate e outras atividades relacionadas à área corporal-cinestésica” (PÉREZ; FREITAS, 2016, p. 37). |
| Aplicação | Os três instrumentos (LIVIAHSD, LIVIAHSD – AA e LIVIAHSD – ACC) são de fácil aplicação e levam cerca de 30 minutos para serem respondidos pelos professores. Pensando em cada aluno da turma, os professores deverão indicar dois nomes para cada uma das questões (de cada questionário). Importante salientar aos docentes que nem todos os alunos da turma devem ser citados e que os nomes poderão se repetir (PÉREZ; FREITAS, 2016). | | |
| Análise e interpretação | A análise de cada instrumento (LIVIAHSD, LIVIAHSD – AA e LIVIAHSD – ACC) é realizada com base no percentual obtido. Assim, alunos com indicativos de AH/SD deverão ser citados em pelo menos 51% das questões de 1 a 24 (de cada questionário) . Isso quer dizer que o nome de um único aluno deverá aparecer pelo menos 13 vezes, além das nomeações na questão 25, para se constatar indicação de AH/SD (PÉREZ; FREITAS, 2016). | | |
| OBS.: os alunos indicados pelos professores devem responder ao questionário individual da 3ª etapa: QIIAHSD – A. | | | |



3ª etapa: participação dos alunos, familiares e/ou responsáveis e professor(es)

Fazem parte desta etapa quatro instrumentos de identificação das AH/SD: QIIAHS – A (respondidos pelos alunos), QIIAHS – R (respondidos pelos familiares e/ou responsáveis), QIIAHS – PR e QCCA (respondidos pelos professores), detalhados a seguir.

A participação de várias pessoas nesta etapa, segundo Pérez e Freitas (2016), é enriquecedora, porque fornece ampliação de dados e favorece a discussão deles a partir da análise da frequência, intensidade e consistência dos indicadores de AH/SD.

É importante ressaltar que, nos alunos com AH/SD, o comprometimento com a tarefa e a criatividade geralmente não estão associadas às disciplinas escolares. Para responder aos questionários, é importante considerar a área de interesse do estudante, não a atrelando a uma área específica escolar (PÉREZ; FREITAS, 2016).

Quadro 12 – Síntese dos instrumentos de identificação das AH/SD

| Instrumentos de identificação das AH/SD | QIIAHS – A – Questionário de Identificação – Aluno | QIIAHS – R – Questionário de Identificação de AH/SD – Responsáveis | QIIAHS – PR – Questionário de Identificação de AH/SD – Professor | QCCA – Questionário Complementar de Características Artísticas e Esportivas |
|---|--|--|--|---|
| <p>O que é</p> | <p>Contém 80 questões, divididas em seis blocos.</p> <p>As quatro primeiras perguntas são referentes a informações das condições socioeconômicas das famílias; as demais (da 5ª à 18ª) analisam a presença das AH/SD, conforme descrito a seguir (PÉREZ; FREITAS, 2016):</p> <ul style="list-style-type: none"> + habilidade acima da média: questões 19 a 30; + criatividade: questões 31 a 45; + comprometimento com a tarefa: questões 46 a 58; + liderança: questões 59 a 63; + habilidades artísticas e/ou esportivas: questões 64 a 80; | <p>Segundo Pérez e Freitas (2016), os três questionários destinados aos responsáveis e docentes (QIIAHS – R, QIIAHS – PR e QCCA) são quase idênticos ao QIIAHS – A. Para facilitar a análise dos resultados e comparação entre eles, listamos cada uma das partes.</p> <ul style="list-style-type: none"> + As quatro primeiras perguntas dos questionários QIIAHS – A e do QIIAHS – R buscam informações sobre o perfil socioeconômico da família, já as duas primeiras perguntas do QIIAHS – PR e do QCCA são sobre informações do aluno. + Os itens 5, 6 e 8 são diferentes em todos os questionários. No QIIAHS – R, são perguntas que somente as famílias e/ou os responsáveis podem fornecer sobre o estudante; no QIIAHS – PR e no QCCA, as perguntas questionam o comportamento do aluno. + As perguntas 9 a 63 são idênticas em todos os questionários, o que permite que sejam comparadas na análise posterior. + As características gerais estão presentes entre os itens 5 e 18. + Habilidade acima da média: questões 19 a 31. | | |



| Instrumentos de identificação das AH/SD | QIIAHSD – A – Questionário de Identificação – Aluno | QIIAHSD – R – Questionário de Identificação de AH/SD – Responsáveis | QIIAHSD – PR – Questionário de Identificação de AH/SD – Professor | QCCAÉ – Questionário Complementar de Características Artísticas e Esportivas |
|---|---|--|--|--|
| O que é | <ul style="list-style-type: none">+ leitura precoce e gosto pela leitura: questões 5 e 6 (porque são comuns em indivíduos com AH/SD);+ A resposta da questão 9 é a que definirá qual professor deverá responder posteriormente o QIIAHSD – PR. | <ul style="list-style-type: none">+ Criatividade: questões 31 a 45.+ Comprometimento com a tarefa: questões 46 a 58.+ Liderança: questões 59 a 63. | <ul style="list-style-type: none">+ No QCCAÉ, são avaliadas habilidades específicas acima da média em oito áreas diferentes (natação, voleibol, futebol, dança, atletismo, música, teatro e artes visuais). A partir da questão 64, o professor somente deverá responder à área de destaque do aluno. | |
| Quem responde | Aluno indicado na 2ª etapa. | Pais e/ou responsáveis, ou pessoa que conviva pelo menos há dois anos com o aluno. | Professor(es) indicado(s), conforme a área de interesse destacada pelo aluno na questão 9 do QIIAHSD – A . Caso não exista um professor da área específica indicada pelo aluno no <i>campus</i> , um docente da área próxima poderá respondê-lo (por exemplo: caso o aluno tenha indicado como área de interesse a astronomia, o professor de física poderá responder ao questionário). Se isso não for possível, um professor que conheça o aluno há pelo menos seis meses poderá ser indicado a responder ao questionário. | Professore(s) das áreas de Artes, Educação Física ou aquele(s) próximo(s) à área destacada pelo aluno na questão 9 do QIIAHSD – A. |

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Pérez e Freitas (2016).



5.4.2 A interpretação dos instrumentos

Pérez e Freitas (2016, p. 86) esclarecem que “[...] a interpretação de todos os questionários – QIIAHS – A, QIIAHS – R, QIIAHS – PR e QCCAÉ é semelhante e não existe um gabarito que possa ser adotado”. Assim, fica a critério da equipe de AEE e dos envolvidos no processo de identificação sobre como deverá ser feita a interpretação dos resultados (VIEIRA, 2014). Para Pérez e Freitas (2016) as respostas entre os questionários devem ter alguma coerência (os indicativos de AH/SD devem estar presentes em pelo menos dois dos questionários):

- + para se confirmar as AH/SD, é necessária a observação da intensidade e da frequência dos comportamentos do aluno durante o período de intervenção pedagógica. As autoras sugerem que essa observação, na sala de AEE ou nos programas de enriquecimento, por exemplo, deve ser notada no aluno por um período de quatro meses a um ano (PÉREZ; FREITAS, 2016);
- + Pérez e Freitas (2016, p. 88–91) disponibilizam um quadro denominado **“Respostas mais comuns em adolescentes com AH/SD”**, e que pode ser utilizado no momento da análise dos dados. Esse levantamento foi feito a partir da análise comparativa dos quatro questionários. Algumas das respostas mais comuns do quadro aparecem sombreadas, porque podem não ter sido assinaladas pelos participantes, em virtude de variáveis sociais, familiares e educacionais, interferindo nas respostas.

94

Algumas considerações sobre o processo de identificação sugerido

As etapas e os instrumentos aqui sugeridos para o processo de identificação não são propostas fechadas e, por isso, devem ser planejadas e discutidas, levando-se em consideração as particularidades específicas ambientais, sociais e educacionais, além de respeitar o referencial teórico escolhido (PÉREZ, 2009). Portanto, são sugestões, sendo que as etapas e os procedimentos podem passar por reelaboração a partir da necessidade de cada *campus*. Os instrumentos foram elaborados pelas autoras para o ensino médio regular, mas podem ser utilizados para o EMI. Isso porque, há possibilidade de indicação, pelos professores e alunos por áreas de interesses que não estejam descritas nos instrumentos, vinculadas ao eixo de formação profissional.



Outras ações podem ser empreendidas no processo de identificação, se consideradas relevantes pela equipe de AEE e os demais profissionais envolvidos no processo, como forma de aprofundar os conhecimentos a respeito dos alunos: podem, por exemplo, serem realizadas entrevistas com alunos, familiares e professores, ou então serem feitas análises das produções dos alunos por profissionais das áreas nas quais o estudante se destaque. Essas ações devem ser registradas no portfólio do aluno (PÉREZ, 2009).

É essencial reforçar que a identificação das AH/SD tem um objetivo pedagógico, e não clínico, já que as AH/SD não são doenças ou patologias a serem diagnosticadas, mas sim relacionam-se a características específicas do ser humano em seu desenvolvimento (VIEIRA; FREITAS, 2011).

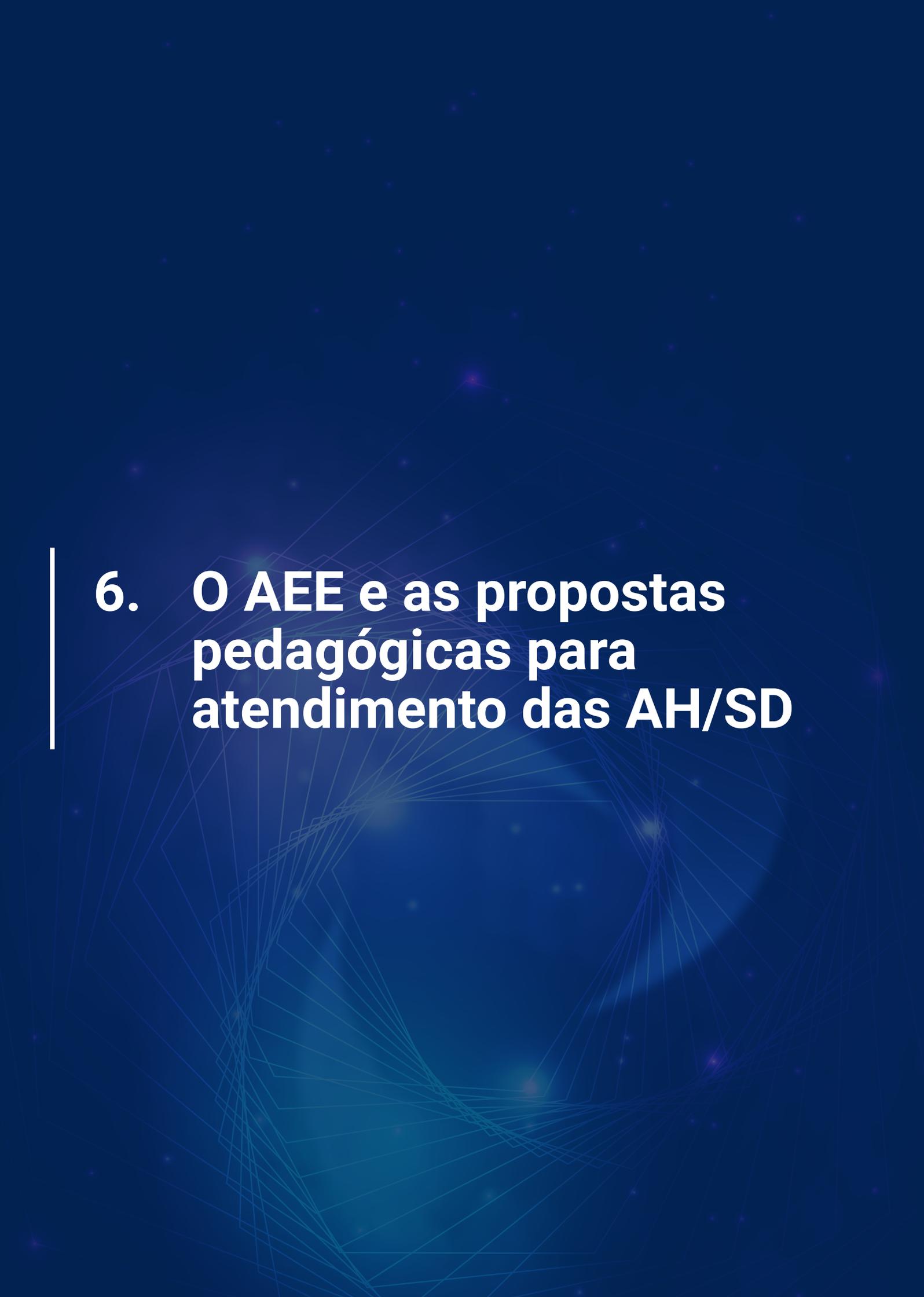
Não sendo uma patologia, não é necessário um laudo médico atestando as AH/SD. A indicação das AH/SD é garantida pelo parecer pedagógico, conforme destacam Pérez e Freitas (2016).

95

Para a oferta do AEE, a Nota Técnica n. 4 (BRASIL, 2014, p. 3) esclarece que “[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico)” para atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial, sendo o AEE caracterizado por **atendimento pedagógico, e não clínico**. Eventualmente, caso os profissionais da instituição considerem imprescindível, um parecer médico poderá ser solicitado. Esse documento tem, portanto, caráter complementar e deverá ser anexado ao Plano de AEE, mas não condiciona a oferta do AEE.

É fundamental, portanto, que seja elaborado pelo professor de AEE e/ou de Educação Especial (no IFC) o Plano de AEE, o qual constitui um “[...] documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais” (BRASIL, 2014, p. 3).

A identificação é necessária para que esses alunos possam ter garantidos os direitos já previstos na legislação. Uma proposta de ensino adequada poderá tanto potencializar suas habilidades quanto ser um meio facilitador para que possam se desenvolver de forma integral – quando considerados todos os aspectos de desenvolvimento humano: físico, social, emocional e intelectual.

The background is a dark blue gradient with a complex network of thin, light blue lines forming various geometric shapes and patterns. Small, glowing blue dots are scattered throughout the scene, creating a sense of depth and connectivity.

6. O AEE e as propostas pedagógicas para atendimento das AH/SD



Neste capítulo, serão trazidas algumas contribuições a respeito das possibilidades de organização do trabalho pedagógico para alunos com AH/SD – já que, para eles, legalmente, são garantidas adaptações curriculares. O atendimento para estudantes com AH/SD deve ser realizado tanto no AEE quanto no ensino regular.

6.1 O AEE na legislação e no IFC

O processo de identificação é uma etapa muito importante para reconhecer o aluno com AH/SD e, em seguida, devem ser pensadas propostas educacionais que possam auxiliar o seu desenvolvimento, ampliar o seu conhecimento e potencializar as suas habilidades (COSTA, 2018).

Aos alunos com AH/SD, é garantido por lei o atendimento apropriado, específico às suas necessidades, conforme podemos observar no inciso I do art. 59 da LDB n. 9.394, ao mencionar: “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, online). Encontra-se na Constituição Federal o direito a uma educação apropriada às condições do educando, conforme reza o art. 208, inciso V: “[...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988, online).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) traz como prerrogativa, aos alunos público-alvo da Educação Especial, entre eles os com AH/SD, o acesso, a participação e a aprendizagem na rede regular de ensino, em todas as etapas e todos os níveis de ensino, mediante garantia de algumas medidas, como:





o AEE, a formação específica do professor para a realização do AEE, a participação da família e da comunidade, entre outras.

Mais adiante, em 2009, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado aos Alunos Público-Alvo da Educação Especial foram regulamentadas pela Resolução n. 4. São, portanto, garantidos aos alunos com AH/SD, segundo o documento, (BRASIL, 2009):

+ o direito ao AEE em todas as etapas e níveis de ensino, devendo ser realizado na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola do ensino regular, no turno inverso ao da escolarização, não sendo substitutivo ao ensino regular;

+ sobre o enriquecimento curricular, conforme seu art. 7º, encontra-se:

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

98

Para que o atendimento ocorra a contento, o art. 9º de tal resolução determina que:

[...] a elaboração e execução do Plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social e da saúde, que se fizerem necessários ao atendimento (BRASIL, 2009, p. 2).

Ainda segundo essa resolução, o AEE deve estar institucionalizado no projeto pedagógico da instituição, que deverá prever para sua implementação:

- I. a sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;



- II. matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III. cronograma de atendimento aos alunos;
- IV. Plano de AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V. professores para o exercício da docência do AEE;
- VI. redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009, p. 2).

Em consonância com a Resolução n. 4/09, o AEE para o público-alvo da Educação Especial foi regulamentado no IFC pela Portaria Normativa n. 4, a qual especifica: “[...] estudantes com AH/SD: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas” (IFC, 2018, p. 4).

Já as atribuições do professor de AEE são elencadas no art. 10:

- I. Identificar, na comunidade acadêmica, estudantes que apresentem necessidade de atendimento educacional especializado e que ainda não foram encaminhados ao AEE;
- II. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos e estratégias de acessibilidade, considerando as necessidades específicas dos estudantes que constituem o público-alvo do AEE;
- III. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE, por meio da identificação de habilidades e necessidades educacionais específicas;
- IV. Estabelecer cronograma e carga horária, individual ou em grupos, conforme as necessidades de cada estudante;
- V. Planejar e providenciar, em parceria com os demais profissionais da equipe de AEE e os docentes dos componentes curriculares, materiais pedagógicos acessíveis e recursos de apoio necessários à participação e aprendizagem dos estudantes;
- VI. Acompanhar, avaliar e adequar os materiais e recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante ou as adaptações realizadas, em parceria com os demais profissionais da equipe de AEE e os docentes dos componentes curriculares;
- VII. Orientar os servidores, estudantes e responsáveis sobre a utilização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, e sobre as adaptações necessárias (IFC, 2018, p. 6).



Por meio dos dispositivos legais supracitados, compreende-se que as atribuições do professor de AEE⁸ são amplas e complexas. As atividades previstas no Plano de AEE por esse docente devem ser elaboradas a partir da necessidade de cada aluno, no entanto, não podem ser desarticuladas e distanciadas das atividades desenvolvidas na sala de aula regular. Por isso, o professor especialista deve subsidiar os docentes das diversas disciplinas, auxiliando-os a planejar as adaptações curriculares de suplementação curricular para alunos com AH/SD (VIEIRA, 2014).

As adaptações curriculares são significativas e são de diversos níveis, podendo promover **alterações metodológicas, nos recursos, no currículo e na avaliação da aprendizagem** (VIEIRA, 2014).

É importante considerar que nem sempre as adaptações curriculares previstas no AEE serão realizadas na sala de recursos multifuncionais, mas que ela é, sim, referencial para o atendimento. A atuação do professor de AEE será de buscar meios e parcerias com outros profissionais e até mesmo na comunidade, para que as adaptações curriculares possam ocorrer (VIEIRA, 2014).



100



Guenther (2000)⁹ ressalta alguns pontos importantes para elaboração do Plano de AEE, devendo ser organizado **com o auxílio do aluno – com ele e nunca para ele** – e sendo continuamente reavaliado. Ademais, segundo a autora, pode ser estruturado em dois eixos:

- + primeiro eixo (“vocação”): trabalhar com aquilo que o aluno gosta, pretendendo aperfeiçoar conhecimentos e interesses;

⁸ Embora no IFC atuem no AEE o professor de Educação Especial e o professor de AEE, será adotada a referência professor de AEE neste e-book.

⁹ Guenther (2000) refere-se à metodologia utilizada no Cedet – o plano individual é elaborado com auxílio do colaborador ou “facilitador”, em parceria com o aluno.



- + segundo eixo: pontos a melhorar, destacados a partir das dificuldades e dos traços de personalidade que o aluno precisa trabalhar.

Rech (2018) destaca como fundamental a necessidade do trabalho colaborativo entre todos os profissionais – o professor de AEE, os das demais disciplinas, os profissionais da equipe de AEE, contando também com o apoio dos familiares. Isso requer a implementação de uma nova cultura, pois a inclusão só é possível quando a escola e a família se articulam no processo educacional (RECH, 2018).

A autora enfatiza que, embora família e escola sejam duas instituições distintas, elas se complementam e são importantes na vida dos alunos, favorecendo, principalmente, o processo de ajustamento social e educacional de pessoas com AH/SD. Em reuniões pedagógicas, pode haver aproximação com os familiares, já que muitos desconhecem as características e peculiaridades de pessoas com AH/SD. Por outro lado, as famílias também podem auxiliar a escola compartilhando marcos da trajetória escolar do aluno, seu desenvolvimento, suas habilidades e suas dificuldades (RECH, 2018).

6.2 Estratégias de atendimento para alunos com AH/SD

Entendemos, até aqui, que alunos com AH/SD deverão ser matriculados no AEE, espaço onde serão planejadas atividades de suplementação curricular pelo professor de AEE que possam potencializar suas habilidades já identificadas.

Quais seriam, então, os encaminhamentos pedagógicos mais adequados para esses estudantes? Como indivíduos com AH/SD correspondem a um grupo heterogêneo à proposta pedagógica, ela deve ser elaborada a partir da especificidade de cada sujeito – tudo depende da realidade do aluno e daquilo que é possível fazer dentro de cada contexto educacional e social. Não existe, portanto, uma receita pronta (CUPERTINO; ARANTES, 2012).





De acordo com as Diretrizes Gerais para o Atendimento aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação ou Talentos (BRASIL, 1995, p. 27), há várias maneiras de realizar o atendimento para alunos com AH/SD, sendo destacadas as seguintes:

- + atividades de enriquecimento em classes regulares;
- + ensino individualizado;
- + estudos independentes;
- + agrupamentos especiais;
- + utilização de salas de recursos complementares;
- + programas de orientação individual ou grupal;
- + aceleração ou entrada precoce em classes mais avançadas;
- + elaboração de propostas curriculares com aprofundamento do conteúdo curricular;
- + atividades especiais suplementares e diversificadas.

102

Como pode-se verificar na legislação citada e de acordo com Sabatella e Cupertino (2007) e Cupertino e Arantes (2012), muitas são as formas de se realizar o atendimento a esses estudantes, sendo as mais comuns: **os agrupamentos, a aceleração e o enriquecimento**. No entanto, essa diferenciação é apenas didática; muitas vezes, ocorre o entrelaçamento de uma proposta com outra, quando são aplicadas, e o planejamento das atividades se dá de acordo com as condições e especificidades da instituição (SABATELLA; CUPERTINO, 2007).



6.2.1 Agrupamentos

Cupertino e Arantes (2012) esclarecem que três são as formas de realizar os agrupamentos: na primeira, os alunos recebem atendimento em centros específicos; na segunda, em escolas ou classes especiais. Essas duas primeiras formas são muito criticadas, já que não promovem a integração social com outros alunos. Na terceira, o agrupamento é realizado por formação de pequenos grupos dentro da sala de aula regular (agrupamento parcial e flexível): os alunos são retirados da sala ou desenvolvem atividades nela, de acordo com as áreas de interesse.



6.2.2 Aceleração

A aceleração é prevista pela LDB n. 9.394, no art. 24, inciso II, alínea “c”, definindo que é possível realizar a classificação do aluno “[...] independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada” (BRASIL, 1996, online).



Já no inciso V, alínea “c” do mesmo artigo, lê-se que a verificação do rendimento escolar se define como sendo a “[...] possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado”, e no inciso II do art. 59, encontra-se a “[...] aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” (BRASIL, 1996, online).

103

Embora se encontre o termo “avanço” na referida legislação, a terminologia adotada nesse tipo de atendimento para alunos com AH/SD adotada no Brasil é **aceleração** (VIEIRA, 2014), sendo as formas mais comuns: o ingresso do aluno de forma antecipada na educação básica ou ensino superior, com idade menor do que a estabelecida; saltar séries – quando o aluno passa de uma série para outra mais adiantada, mediante a compactação curricular – o aluno permanece na mesma série, no entanto, é possível que os conhecimentos já adquiridos sejam suprimidos do currículo e os conteúdos de séries mais adiantadas passam a ser incluídos. As duas primeiras formas de aceleração (entrada antecipada e saltar séries) não implicam adaptações curriculares, diferentemente do que ocorre na terceira modalidade (a compactação curricular): nessa forma de aceleração, as adequações dos currículos tornam-se necessárias, a fim de promoverem situações desafiadoras aos alunos com AH/SD (VIEIRA, 2014).



Pode-se compreender, portanto, que a aceleração pode ser organizada de várias maneiras. Nessa perspectiva, Guenther e Freeman (2000, p. 109) salientam: mais do que saltar séries, trata-se da “[...] provisão individualizada, de qualquer natureza, que permita ao aluno caminhar mais depressa com o aprendizado”.



As autoras descrevem diferentes formas de organização do trabalho pedagógico para se realizar a aceleração:

1. Entrada mais cedo na fase seguinte do processo educativo – desde o nível da educação infantil, e daí para frente;
2. Saltar séries escolares – promoção acima dos pares etários, um ou mais anos;
3. Aceleração por disciplina – frequentar série mais adiantada em determinadas disciplinas;
4. Agrupamento vertical – em classes mistas, com ampla variedade de idades e séries, de modo que os mais novos possam trabalhar juntos com os mais velhos, e mais avançados;
5. Cursos especiais fora da escola – que oferecem mais conhecimentos em áreas curriculares específicas;
6. Estudos paralelos – uma criança frequentando o ensino fundamental ao mesmo tempo em que o ensino secundário, e assim por diante;
7. Estudos compactados – quando o currículo normal é completado em metade ou terça parte do tempo previsto;
8. Planos de estudo auto-organizados – que os alunos desenvolvem enquanto esperam o resto da classe completar o que eles já fizeram, ou já aprenderam;
9. Mentoria – trabalhar com um mentor, especialista em uma certa área de interesse da criança, na escola ou fora dela;
10. Cursos paralelos – por correspondência, televisionado ou outra forma de ensino a distância (GUENTHER; FREEMAN, 2000, p. 110).

104

A aceleração pode ser positiva para a instituição, para as famílias e para os alunos. Por outro lado, a separação do aluno ao grupo de amigos pode causar sentimento de insegurança e solidão, conforme destacam Cupertino e Arantes (2012) e Sabatella e Cupertino (2007). Outro ponto negativo é que a aceleração pode ocasionar nos pais alta expectativa em relação aos índices acadêmicos dos filhos (SABATELLA; CUPERTINO, 2007).

Germani, Costa e Vieira (2006) destacam pontos importantes em relação à aceleração: ela só deve ser implementada se houver consenso prévio da equipe de AEE constituída para identificação das AH/SD e desde que não ocorram prejuízos ao desenvolvimento desse aluno. Para isso, devem ser consideradas não somente as áreas em que o aluno se destaque, mas também “[...] **a maturidade sócio emocional e psicomotora do aluno**” (GERMANI; COSTA; VIEIRA, 2006, p. 209, grifos nossos). O aluno deverá ser consultado, demonstrando interesse, aceitação e desejo pela aceleração (VIEIRA, 2014).



Cupertino e Arantes (2012), Sabatella e Cupertino (2007) e Vieira (2014) também alertam que a aceleração deve ser realizada com muita cautela, para não supervalorizar uma área do desenvolvimento em detrimento das demais.



Há de se considerar, portanto, caso exista a possibilidade da aceleração para alunos com AH/SD, que o desenvolvimento das diferentes áreas que compõem o ser humano não ocorrem de forma homogênea e no mesmo ritmo (VIEIRA, 2014). A avaliação do aluno tem que ser realizada considerando seu desenvolvimento global, nos aspectos intelectual, afetivo, físico e social (CUPERTINO; ARANTES, 2012).

6.2.3 Enriquecimento curricular

105

O enriquecimento curricular oferece a possibilidade de acréscimo de conteúdos novos e/ou mais aprofundados, além daqueles já previstos no currículo escolar. Eles existem de diferentes formas, como o intracurricular e o extracurricular (COSTA, 2018; VIEIRA, 2014).

“O enriquecimento educativo é um esforço de estimulação intencional e planejado” (GUENTHER; FREEMAN, 2000, p. 123) que pode permitir ao aluno aprofundamento do currículo escolar, ampliando seu interesse e seu conhecimento em áreas, disciplinas ou temas que ele aprecie.



Os benefícios gerados pelo enriquecimento são importantes para todos os alunos, porque permitem flexibilização curricular e aprofundamento em áreas de interesse, mas é ainda mais valioso para aqueles que se destacam em determinadas áreas. Por outro lado, devem ser planejados com precaução, para não se correr o risco de sobrecarregar os estudantes. Além disso, podem implicar a aquisição de recursos materiais, além de formação de profissionais especializados (SABATELLA; CUPERTINO, 2007).



6.2.4 Enriquecimento intracurricular

É aquele realizado dentro da sala de aula ou em outros espaços, por meio de aprofundamento dos conteúdos curriculares previstos nos projetos pedagógicos dos cursos, adequados às especificidades dos alunos. É importante que as atividades planejadas no enriquecimento intracurricular sejam para todos os alunos da sala de aula, promovendo desafios e favorecendo a ampliação do conhecimento (COSTA, 2018; VIEIRA, 2014).

O enriquecimento curricular pode ser realizado por meio de “[...] adaptações curriculares, ampliações curriculares, tutorias específicas e monitorias” (SABATELLA; CUPERTINO, 2007, p. 75), além de pesquisas individuais ou em pequenos grupos (COSTA, 2018).



106

As **adaptações curriculares** são as que promovem mudanças em relação aos objetivos, aos conteúdos (inserção de novos e/ou exclusão), à metodologia, aos critérios de avaliação. Podem contemplar conteúdos básicos, transversais e optativos e, por isso, envolvem alunos, professores e demais profissionais da escola (SABATELLA; CUPERTINO, 2007).

As **ampliações curriculares** se referem ao aprofundamento de conteúdo de uma ou mais disciplinas e podem ocorrer de forma vertical ou horizontal. Na forma vertical, é realizado o aprofundamento curricular apenas de uma disciplina, já na forma horizontal várias disciplinas são contempladas por meio de um projeto (SABATELLA; CUPERTINO, 2007).



As **tutorias específicas** ocorrem quando uma pessoa é designada para auxiliar o aluno no seu enriquecimento, podendo ser um professor, um profissional de fora da escola ou mesmo outro aluno com conhecimento mais avançado, ou em parcerias com outras instituições (CUPERTINO; ARANTES, 2012; SABATELLA; CUPERTINO, 2007).

A **monitoria** é outra possibilidade e ocorre quando alunos de séries adiantadas se tornam monitores e auxiliam alunos de séries anteriores à sua. O aluno com AH/SD pode



ser o monitor de outro aluno, atividade que favorece a motivação, a socialização e o aprofundamento de seus conhecimentos. Há de se ter um cuidado especial para que essa atividade seja mesmo motivadora para o aluno monitor, e não que ele se sinta na obrigação para com o outro aluno que estiver auxiliando (CUPERTINO; ARANTES, 2012; SABATELLA; CUPERTINO, 2007).



Outra possibilidade é a **mentoria**, caracterizada pelo contato com um mentor – profissional da área especializada de interesse do aluno –, podendo ser um profissional da escola ou mesmo da comunidade (voluntário) (GHENTHER; FREEMAN, 2000). Esses profissionais especialistas, mestres ou doutores podem trabalhar em projetos específicos com os alunos com AH/SD (COSTA, 2018).

107

Pode-se contar ainda com **parcerias**, procurando na comunidade associações, clubes, empresas, bibliotecas, museus ou outros estabelecimentos que possam receber um aluno ou grupos de alunos para serem desenvolvidas atividades do interesse deles. Pode-se buscar, por exemplo, associações com empresas relacionados com o eixo de formação do curso técnico integrado.

No caso específico do IFC, as possibilidades de ampliação podem se valer da **verticalização do ensino**. A partir dessa especificidade, que é um diferencial na constituição do IFC, pode-se pensar no Plano de AEE para alunos com AH/SD, por meio da aproximação com cursos e profissionais de Graduação no próprio *campus*, além da participação desses alunos em projetos de pesquisa e extensão. Outra possibilidade é a participação de alunos dos cursos do EMI como ouvintes de disciplinas que apresentam interesse em cursos da própria instituição de ensino.

A participação em projetos de pesquisa e extensão poderá ser realizada também em parceria com outras universidades.

Outra possibilidade institucional é a Mostra Nacional de Inovação, Ciência e Tecnologia (**MICTI**), evento interdisciplinar para estudantes do Ensino Médio e da Graduação divulgarem resultados de projetos de pesquisa e de extensão, contribuindo com os





arranjos produtivos locais. É também um espaço para apresentação de produções e de observação de habilidades dos alunos em diversas áreas do conhecimento, devendo os estudantes com AH/SD serem incentivados a participar.

A participação dos alunos como voluntários nos Programas de Educação Tutorial (PETs): o objetivo do PET é desenvolver atividades na perspectiva da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, propor melhorias nos cursos de Graduação, inovação tecnológica, responsabilidade e comprometimento social. Embora sejam direcionadas a graduandos, pode-se pensar na possibilidade de alunos do EMI com AH/SD participarem como voluntários nessas atividades (caso haja interesse pelo estudante e esteja previsto no Plano de AEE). No IFC, existem dois PETs: no *campus* de Rio do Sul, tem-se o PET Agroecologia Rural Sustentável (vinculado ao curso de Agronomia); já no *campus* de Camboriú, há o PET interdisciplinar Educação, Trabalho, Meio Ambiente e Responsabilidade Social.

6.2.5 Enriquecimento extracurricular

108

Refere-se a atividades realizadas no turno oposto ao do ensino regular, relacionadas ou não ao projeto pedagógico do curso. Podem ser organizadas, por exemplo, em projetos multidisciplinares, oficinas especializadas (de música, de dança, teatro, horta), visitas a museus, laboratórios de biologia, matemática, ciências, feiras de artes e cultura, atividades esportivas, olimpíadas e concursos (CUPERTINO; ARANTES, 2012; VIEIRA, 2014).

No IFC, dois grandes eventos anuais, o **IFCULTURA** e os **JOGOS ESTUDANTIS**, podem ser entendidos tanto como facilitadores de atividades de enriquecimento curricular quanto em oportunidade para observação das produções e desempenho dos alunos (podendo auxiliar no processo de identificação de alunos com AH/SD).





No **IFCULTURA**, os trabalhos apresentados pelos alunos contemplam cinco eixos (dança, música, teatro, artes visuais e poesia), portanto, podem ser observadas habilidades nas áreas artísticas, corporal-cinestésica e de linguagens.



Nos **JOGOS ESTUDANTIS**, podem ser observadas as habilidades corporal-cinestésica e de liderança, por exemplo.



Além de contribuir para identificação de alunos com AH/SD, sua participação deve ser incentivada.



6.3 O Modelo de Enriquecimento proposto por Renzulli (*The Schollwide Enrichment Model – SEM*)

Renzulli (2004, p. 108, grifos originais) esclarece que sua proposta de enriquecimento é baseada na “[...] abordagem do tipo **a maré alta eleva todos os navios**”. Para o autor, o enriquecimento deve ser pensado para a ampliação, a diversificação do conhecimento e a experiência para **todos** os alunos, pensando na diversidade humana, nos valores éticos e nos ritmos diferentes de aprender. Esse é o ponto interessante de sua proposta, defendida como sendo uma oportunidade para a instituição pensar em projetos de enriquecimento como oportunidade de melhoria da prática pedagógica para todos os seus alunos, e não exclusivamente somente para aqueles com AH/SD.

O SEM, de Renzulli, tem como base três vertentes (COSTA, 2018; VIRGOLIM, 2014):

1. **base teórica e filosófica:** fundamentação na Teoria dos Três Anéis (que concebe dois tipos de superdotação);
2. **implementação:** estabelecimento dos instrumentos de identificação – por meio do Modelo de Identificação das Portas Giratórias (os alunos são identificados e constituem o *Pool* de Talentos) – a partir da identificação dos alunos e de suas áreas de interesses, são planejadas as atividades de enriquecimento;
3. **prática:** por intermédio do Modelo Triádico de Enriquecimento, no qual são pensadas as atividades de enriquecimento para todos os alunos, por meio dos enriquecimentos do Tipo I, Tipo II e Tipo III.

Cada um dos tipos de enriquecimento definirá a forma como são aprofundados os conhecimentos e como ocorre a construção do conhecimento pelos alunos. O modelo é dinâmico, não existe hierarquia em nenhum deles e os alunos podem passar de um nível para outro (VIEIRA, 2014). Os três tipos foram pensados para serem aplicados a todos os estudantes do ensino regular e no AEE (VIRGOLIM, 2007).

O SEM é organizado a partir das seguintes etapas:

- + **enriquecimento do Tipo I – atividades exploratórias gerais** (VIEIRA, 2014): são atividades destinadas para todos os alunos da classe, que poderão ser



realizadas nas salas de aula e no AEE. Nesta etapa, é possível que o aluno seja motivado a aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas de seu interesse e que ultrapassem o currículo regular. Por isso, devem ser dados aos alunos oportunidades, estímulos e recursos variados, tais como visitas, convite a palestrantes, utilização de recursos audiovisuais diversos, entre outros (VIRGOLIM, 2007; 2014);

+ enriquecimento do Tipo II – atividades de aprendizagem: nesta etapa, os alunos são levados

[...] a aprender “como fazer”, usando metodologia adequada à área de interesse, fornecendo instrumentos e materiais, ensinando técnicas que contribuam para o desenvolvimento de habilidades criativas, habilidades de pesquisa e habilidades pessoais como liderança, comunicação, autoconceito etc. (SABATELLA; CUPERTINO, 2007, p. 76).

+ enriquecimento do Tipo III: essa atividade é mais complexa, planejada para o aluno ou grupo de alunos que desejam aprofundar seus conhecimentos sobre temas de interesse, por meio de projetos. Nesta proposta, o estudante assume o papel de pesquisador, utiliza recursos e materiais mais complexos e é motivado a buscar informações com profissionais especializados na área pesquisada. Também apresenta seus produtos aos demais. Para isso, o grupo deve investigar um problema real e propor solução para ele (desenvolver e criar produtos) (SABATELLA; CUPERTINO, 2007; VIRGOLIM, 2007).

Renzulli (2004) ilustra alguns exemplos de enriquecimento ocorrido no Tipo III, em que, a partir de um problema real de investigação, são pensadas e propostas so-

luções pelos envolvidos: alunos do Ensino Médio construíram uma biblioteca de histórias originais com impressão ampliada para auxiliar um colega com deficiência visual. Em outra escola, a partir do estudo dos benefícios da compostagem, alunos elaboraram manuais para a comunidade e iniciaram uma campanha de conscientização ambiental. Conseguiram recursos para inserir uma composteira, para utilizar o lixo orgânico gerado pela cantina da escola.





O interessante das propostas de enriquecimento curricular é que elas podem ser elaboradas como atividades para **todos** os alunos, e não somente aqueles com AH/SD (RENZULLI, 2004).

A seguir, para ilustrar este trabalho, temos um exemplo de enriquecimento curricular, com base no [Modelo Triádico, de Renzulli](#), fruto de uma pesquisa direcionada para alunos do Ensino Médio e que pode ajudar a pensar estratégias de atendimento para alunos com AH/SD no IFC.

Caleidoscópios...

Rambo (2018), em sua tese de Doutorado, relata um projeto de pesquisa coordenado pela equipe multiprofissional do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) do IF-TO, realizado em parceria com alguns docentes. A pesquisa partiu da identificação de alunos com indicativos de AH/SD com destaque nas áreas das exatas, para posteriormente serem estruturadas atividades de enriquecimento curricular. A escolha adotada pelos profissionais para fundamentação teórica utilizada nos planejamentos das atividades de enriquecimento basearam-se nas contribuições do Modelo Triádico de Enriquecimento, de Renzulli.

Foram aplicados vários instrumentos para identificação dos alunos com AH/SD em cursos do 1º ano do Ensino Médio, e o projeto foi realizado com a colaboração de professores de matemática, física e estagiários dessas áreas. Houve a convocação dos pais para conhecimento do projeto e assinatura de termos de consentimento, autorizando a participação dos alunos no processo de identificação e participação do projeto. Foram selecionados 11 estudantes para o *Pool* de Talentos (com indicativos de AH/SD) e, com eles, desenvolvidas diversas oficinas: de astronomia, de matemática e outras nas quais tinham como tema central os caleidoscópios. O produto final do projeto foi a construção de caleidoscópios.

A partir do Modelo dos Três Anéis, de Renzulli (habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade), foi possível observar ou não a presença dos traços característicos de cada anel nos alunos participantes da pesquisa. A autora destaca, nas considerações finais, que seria importante oportunizar as atividades de enriquecimento a partir da proposta do Modelo Triádico de Enriquecimento, de Renzulli, para todos os alunos, e não somente para aqueles previamente selecionados.





Mais exemplos...

Côrrea, Siqueira e Silveira (2006) discorrem sobre projetos de enriquecimento curricular desenvolvidos em escolas públicas de Porto Alegre. Nessas atividades, podem ser enfatizadas atividades dentro das múltiplas áreas do saber: música, dança, xadrez, pintura, fotografia, ecologia etc. Elas favorecem a observação pela provisão – porque, por meio de variadas situações, é possível a observação do desenvolvimento de potenciais em diversas áreas. Além de possibilitar o surgimento e a visibilidade desses potenciais, é enriquecedor para todos os alunos, não somente para aqueles que, posteriormente, possam ser identificados com AH/SD.

Identificação pela provisão significa disponibilizar aos alunos ampliação de situações e experiências educacionais, para que sejam estimulantes e desafiadoras (GUENTHER; FREEMAN, 2000).



É importante destacar que as atividades devem ser planejadas a partir do interesse prévio dos alunos e disponibilidade dos professores.

113

As autoras citam um projeto desenvolvido em uma escola com alunos do 3º ano do Ensino Médio, que nasceu por iniciativa de alunos e professor – o jornal da escola –, em que participaram diagramador, ilustrador, redator e repórter. O projeto estendeu-se para além da escola, sendo premiado em uma revista e participado do III Fórum Mundial de Educação. As autoras destacam que o projeto foi muito importante, sendo uma “[...] ação educativa que teve destaque pela qualidade pedagógica do projeto ao favorecer o protagonismo juvenil” (CÔRREA; SIQUEIRA; SILVEIRA, 2006, p. 220), revelando alunos com desempenho elevado nas inteligências em suas múltiplas áreas – como na liderança, na poesia etc., até então não revelados, por falta de oportunidade, mas que, no decorrer das atividades, revelavam grande comprometimento com a tarefa, motivação e criatividade.



6.4 As possibilidades de constituição de uma escola inclusiva no IFC



A dualidade foi a característica que marcou a história da educação no Brasil. Dois modelos de escolas foram se constituindo: um para os dirigentes (classe dominante) e outro para os trabalhadores (os executores). O marco histórico do surgimento da EPT, no Brasil, foi o atendimento dos menores abandonados, pobres e desvalidos da sorte, com uma educação de caráter assistencialista e para ocupações manuais para os marginalizados e excluídos socialmente, sem preocupação com os conhecimentos mais elaborados e a formação do ser humano em sua totalidade (FRIGOTTO, 2010; MOURA, 2010).

No entanto, contrária à formação meramente para o saber fazer, a proposta de EMI passa a ser pensada sob um projeto político-pedagógico (PPP) inspirado no ideal gramsciano de escola unitária, democrática, de formação integral voltada aos interesses da classe trabalhadora (ARAÚJO, 2014). Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), a concepção de ensino integrado identifica-se com as concepções marxistas e com as pedagogias socialistas, as quais defendem a educação omnilateral, enquanto formação dos indivíduos na sua integralidade, a qual passa a contemplar diferentes aspectos do ser humano: físico, mental, cultural, político, científico e tecnológico.

114

De onde se pode partir, então?



Para que os princípios da Educação Inclusiva possam acontecer, são necessárias ações inclusivas, como a garantia do AEE nos projetos pedagógicos e normativas institucionais, além de eles serem amplamente discutidos por todos os envolvidos na ação pedagógica. O AEE para alunos com AH/SD deve ocorrer tanto na sala de aula regular (nas práticas e adaptações curriculares previstas no planejamento no professor do ensino regular) quanto nas ações previstas pelo professor de AEE (VIEIRA, 2014).



“O projeto pedagógico é o ponto de referência na definição da prática educacional e na orientação da operacionalização do currículo” (VIEIRA, 2014, p. 325). A Resolução n. 4 define que o projeto pedagógico institucional deverá prever o AEE, sua organização, a elaboração do Plano de AEE, o profissional para exercício do AEE, a matrícula dos alunos no AEE, o cronograma de atendimento, entre outros (BRASIL, 2009).

Então, pode-se compreender que o AEE deverá estar contemplado nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de EMI (item previsto na organização didáticas dos cursos do IFC) e implementar e planejar ações pedagógicas que dialoguem com os principais documentos norteadores da instituição.

No IFC, até o ano em que este e-book foi escrito (2020), destacam-se os seguintes documentos:

- + Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, de 2019 a 2023):** traz os princípios políticos, filosóficos e pedagógicos da instituição (IFC, 2019a);
- + Diretrizes para Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio:** trazem os princípios filosóficos e pedagógicos para desenvolvimento da educação politécnica, omnilateral e emancipatória (IFC, 2019b).

115

Os documentos supracitados estão em consonância com a Lei de Criação dos IFs (Lei n. 11.892/08), que foi resultado de uma política pública que pretendeu favorecer a oferta do EMI. A concepção de formação integral e de ensino integrado, segundo Araújo (2014), é uma proposta política-pedagógica de formação para a totalidade que traz, além da possibilidade de rompimento com a fragmentação do saber, um compromisso ético-político, uma vez que permite elucidar pressupostos políticos e educacionais emancipatórios.

Para Ramos (2010, p. 48), é preciso

[...] construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana.





Embora essa reflexão se refira especificamente à relação entre educação geral e formação profissional, pode-se ampliar essa compreensão, no sentido de defender que a construção da educação integral passa, também, pelo respeito às diferenças e particularidades dos alunos sujeitos do EMI, favorecendo a inclusão de jovens com AH/SD.



Pensando sobre as finalidades do currículo escolar, Guenther (2000) ressalta que a educação deve ser significativa para o aluno, integrada à sua vida, trazendo sentido, considerando os fatos sociais e históricos. Então, o currículo escolar deve proporcionar ao aluno conhecimento de sua realidade, de forma que o estudante possa compreendê-la, interpretá-la e lidar com os fenômenos físicos e sociais. Para isso, o currículo deve problematizar a realidade. Ainda nessa direção, é possível afirmar que

[...] conhecer e compreender o mundo tem a ver ampla e profundamente com aquisição e integração de informações e do conhecimento acumulado pela humanidade nas várias áreas das ciências e das artes, pois é pensando sobre e a partir desse conhecimento que se pode efetivamente entender o que acontece, e chegar a fazer previsões sobre o que pode acontecer (GUENTHER, 2000, p. 126).

116

Pode-se pensar que os princípios curriculares destacados por Guenther (2000), na prática educativa, aproximam-se da concepção de EMI defendida por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012). Educação omnilateral, embora seja considerada uma utopia na sociedade em que se vive, relaciona-se à formação dos indivíduos na sua integralidade, contemplando diferentes aspectos do ser humano: físico, mental, cultural, político, científico e tecnológico.

Só se pode considerar que seja possível alcançar os ideais do EMI, enquanto sendo de educação integral, politécnica e omnilateral, quando os princípios defendidos na educação inclusiva e para aqueles com necessidades educacionais especiais estejam presentes na prática pedagógica. Assim, a particularidade dos sujeitos público-alvo da Educação Especial, tal como do estudante com AH/SD, tem que ser considerada para que eles possam se desenvolver de forma adequada e integralmente.





Palavras finais...



Embora as políticas públicas em relação às pessoas com AH/SD tenham avançado nas últimas décadas, ainda persistem dificuldades e falta de informação em relação ao tema. Aquelas que são em prol da Educação Especial não evidenciam alunos com AH/SD, e o cotidiano escolar visa atender, inicialmente, os alunos considerados dentro do padrão de “normalidade”. Em seguida aqueles que apresentam alguma deficiência, havendo poucas ou quase nenhuma intervenção em relação aos alunos com AH/SD (ANDRÉS, 2010; SANTOS; GUENTHER; ZANIOLO, 2016).

Como enfatizado neste e-book, muitas são as barreiras existentes para a inclusão dos alunos com AH/SD. Existe, no imaginário das pessoas, a ideia que esses alunos podem se desenvolver sozinhos, demonstrando o baixo nível de conhecimento sobre essa condição. Faltam instrumentos eficazes de identificação, profissionais qualificados, assim como também é escassa a produção de material científico sobre o tema. É comum que os profissionais da escola, não sabendo identificá-los, não garantam o AEE adequado e, se identificados, não saibam como atuar com eles. Evidencia-se que, por mais bem intencionadas que sejam, diretrizes e regulamentos não garantam a inclusão desses alunos e a oferta de uma educação que aprimora seus talentos e suas potencialidades (ANDRÉS, 2010; SANTOS; GUENTHER; ZANIOLO, 2016).

118

A elaboração desse material partiu do princípio de se colaborar com a formação continuada dos profissionais do IFC, diretamente ligados às ações inclusivas – tais como aqueles que compõem as equipes de AEE, como os professores do ensino regular, gestores e todos os demais interessados. Como ressaltado neste e-book, alunos com AH/SD sempre estiveram presentes nas escolas, mas, diferentemente dos demais estudantes que compõem o público-alvo da Educação Especial, suas necessidades específicas de desenvolvimento não são visivelmente reconhecidas. Por isso, dificilmente elas são reconhecidas e atendidas nas escolas, o que quase sempre provoca prejuízos em seu desenvolvimento e dificuldades no seu processo de identidade (RECH, 2018).

Dessa forma, procurou-se, com os conhecimentos aqui trazidos, despertar a necessidade de sensibilização não são apenas dos profissionais dos *campi* do IFC, mas também dos familiares e/ou responsáveis e da comunidade, acerca da necessidade de se compreender esses indivíduos, bem como procurar formas de colaboração para se desenvolverem “[...] de forma plena, em seus aspectos pessoais, sociais e educacionais” (RECH, 2018, p. 182).



Referências



ALENCAR, E. S. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ALENCAR, E. 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**. Volume 1: orientação a professores. Brasília: MEC; SEESP, 2007a.

ALENCAR, E. S. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 12, p. 371-378, maio/ago. 2007b.

ANDRÉS, A. **Educação de alunos superdotados/altas habilidades**: legislação e normas nacionais, legislação internacional. Brasília: Biblioteca Digital Câmara dos Deputados; Assembleia Legislativa, 2010.

ANTIPOFF, D. **Helena Antipoff**: sua vida, sua obra. Belo Horizonte: Itatiaia, 1992.

ARAÚJO, Á. C.; LOFUTO NETO, F. A nova classificação americana para os transtornos mentais – o DSM-5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, São Paulo, v. XVI, n. 1, p. 67-82, abr. 2014.

120

ARAÚJO, R. M. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Curitiba: IFPR – EAD, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v. VII). Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Pr%C3%A1ticas-pedag%C3%B3gicas-e-ensino-integrado.pdf>. Acesso em 28 abr. 2019.

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

BRASIL. **Constituição política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824)**. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Rio de Janeiro, 1824.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961.

BRASIL. **Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971.



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

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

BRASIL. **Política nacional de educação especial**: livro 1. Brasília: MEC; SEESP, 1994b.

BRASIL. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talento**. Brasília: MEC; SEF; SEESP, 1995.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001a.

121

BRASIL. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC; CNE; CEB, 2001b.

BRASIL. **Saberes e práticas de inclusão**. Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de aluno com altas habilidades/superdotação. Brasília: MEC; SEESP, 2006.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: Presidência da República, 2008a.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC; SEESP, 2008b.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: MEC; CNE; CEB, 2009.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,



para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013.

BRASIL. **Nota técnica n. 4, de 23 de janeiro de 2014.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC; SECADI; DPEE, 2014.

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

BULHÕES, P. F. Altas habilidades/superdotação, deficiências e transtornos de aprendizagem: interlocuções conceituais acerca da concomitância desses fenômenos. *In*: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O.; NEGRINI, T. (org.). **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação.** Santa Maria: Facos; UFSM, 2018.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024.** Petrópolis: Vozes, 2016.

122

CARLOU, A. **A formação profissional e inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.** Fortaleza: UECE, 2014. Livro 2.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is".** 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

CÔRREA, M. L. C.; SIQUEIRA, N. A.; SILVEIRA, S. T. Reflexões sobre práticas inclusivas que podem atender os alunos com altas habilidades/superdotação. *In*: FREITAS, S. N. (org.). **Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas.** Santa Maria: UFSM, 2006.

COSTA, L. C. Alternativas de atendimento e estratégias de apoio para os alunos com altas habilidades/superdotação. *In*: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O.; NEGRINI, T. (org.). **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação.** Santa Maria: Facos – UFSM, 2018.

COSTA, M. R. N. **Um estudo sobre o adolescente portador de altas habilidades: seu "olhar" sobre si mesmo. Seu "olhar" sobre o "olhar" do outro.** 2000. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2000.



COSTA, M. R. N. Um olhar sobre o adolescente com altas habilidades. *In*: FREITAS, S. N. (org.). **Educação e altas habilidades/superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: UFSM, 2006.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2000.

CUPERTINO, C. M. B.; ARANTES, D. R. B. (org.). **Um olhar para as altas habilidades**: construindo caminhos. 2. ed. São Paulo: Secretaria de Educação; Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado, 2012.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. *In*: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Volume 1: orientação a professores. Brasília: MEC; SEESP, 2007.

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

123

FREITAS, S. N. (org.). **Educação e altas habilidades/superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: UFSM, 2006.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

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

GAMA, M. C. S. S. Parceria entre família e escola. *In*: FLEITH, D. S. (org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Volume 3: o aluno e a família. Brasília: MEC; SEESP, 2007. p. 61-73.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GARDNER, H. **Mentes extraordinárias**. Perfis de quatro pessoas excepcionais e um estudo sobre o extraordinário em cada um de nós. Tradução de Gilson B. Soares. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.



GARDNER, H. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GERMANI, L. M. B.; COSTA, M. R. N.; VIEIRA, N. J. W. Política pública educacional para pessoas portadoras de altas habilidades/superdotação no Rio Grande do Sul: reflexões e novas perspectivas. *In*: FREITAS, S. N. (org.). **Educação e altas habilidades/superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: UFSM, 2006.

GERMANI, L. M. B.; STOBAUS, C. D. A intervenção centrada na família e na escola: prática de atendimento à criança com altas habilidades/superdotação. *In*: FREITAS, S. N. (org.). **Educação e altas habilidades/superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: UFSM, 2006.

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

GUENTHER, Z. C.; FREEMAN, J. **Educando os mais capazes**: ideias e ações comprovadas. São Paulo: EPU, 2000.

124

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Planejamento estratégico do Instituto Federal Catarinense, 2018-2021**. Blumenau: IFC, 2018.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Plano de desenvolvimento institucional do Instituto Federal Catarinense, 2019-2023**. Blumenau: IFC, 2019a.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Diretrizes para a educação profissional técnica integrada ao ensino médio**. Blumenau: IFC, 2019b.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. Tradução Sandra Miessa. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

MANTOAN, M. T. **Educação especial no Brasil**: da exclusão a inclusão escolar. Campinas: Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade (Leped); Unicamp, 2012.



MATOS, S. N.; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, maio 2014.

MAZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, mayo/ago. 2010.

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

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidade de integração. *In*: MOLL, J. *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

125

NEGRINI, T. Uma análise das experiências pedagógicas e sociais de um aluno com características de altas habilidades/superdotação. *In*: BRANCHER, V. R.; FREITAS, S. N. (org.). **Altas habilidades/superdotação: conversas e ensaios acadêmicos**. Jundiaí: Paco, 2011.

NEGRINI, T. Altas habilidades/superdotação: conceitos e características. *In*: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O.; NEGRINI, T. (org.). **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação**. Santa Maria: Facos; UFSM, 2018.

NOVAES, M. H. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Atlas, 1979.

OUROFINO, V. T. A. T.; GUIMARÃES, T. G. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. *In*: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Volume 1: orientação a professores. Brasília: MEC; SEESP, 2007.



- PACHECO, E. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais:** diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.
- PÉREZ, S. G. P. B. **Gasparzinho vai à escola:** um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. 2004. 306 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Porto Alegre, Faculdade de Educação. PUC-RS, 2004.
- PÉREZ, S. G. P. B. Sobre perguntas e conceitos. *In:* FREITAS, S. N. (org.). **Educação e altas habilidades/superdotação:** a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: UFSM, 2006a.
- PÉREZ, S. G. P. B. O atendimento educacional ao aluno com altas habilidades/superdotação na legislação da região sul do Brasil: os lineamentos para concretizar uma quimera. *In:* FREITAS, S. N. (org.). **Educação e altas habilidades/superdotação:** a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: UFSM, 2006b.
- PÉREZ, S. G. P. B. **Ser ou não ser, eis a questão:** o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: PUC-RS, 2008.
- 126
- PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. *In:* REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 32., Caxambu. **Anais** [...]. p. 1-17. Caxambu, 2009.
- PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Manual de identificação de altas habilidades/superdotação.** Guarapuava: Apprehendere, 2016.
- RAMBO, M. C. D. **Comportamentos desenvolvidos por alunos com indicativos de altas habilidades/superdotação em matemática em um programa de enriquecimento.** 2018. 271 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). São Paulo: Universidade Anhanguera, 2018.
- RAMOS, M. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In:* MOLL, J. *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional.** Curitiba: IF-PR, 2014.



RECH, A. J. D. A organização do atendimento educacional especializado para o aluno com altas habilidades/superdotação. *In*: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O.; NEGRINI, T. (org.). **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação**. Santa Maria: Facos; UFSM, 2018.

RECH, A. J. D.; NEGRINI, T. Formação de professores e altas habilidade/superdotação: um caminho ainda em construção. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 485-498, abr./jul. 2019.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, n. 1, v. 52, p. 75-131, jan./abr. 2004.

SABATELLA, M. L.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. *In*: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Volume 1: orientação a professores. Brasília: MEC; SEESP, 2007.

SAKAGUTI, P. M. Y. **Concepções de pais sobre as altas habilidades superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado**. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: UFPR, 2010.

127

SANTOS, R.; GUENTHER, Z. C.; ZANIOLO, L. O. Efeitos da legislação para a educação de dotados e talentosos: o que dizem os gestores escolares. **Revista Online de Política e Gestão Educacional (RGPE)**, Araraquara, v. 20, n. 13, p. 643-667, set./dez. 2016.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHENKEL, C. A. **Gestão ambiental**: perfil profissional e formação em cursos superiores de tecnologia e de bacharelado. 2012. 348 f. Tese (Doutorado em Educação). Uberlândia: UFU, 2012.

SILVA, I. M. A. **Políticas de educação profissional para pessoas com deficiência**. 2011. 209 f. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: UFMG, 2011.

TOURÓN, J.; PERALTA, F.; REPÁRAZ, C. **La superdotación intelectual**: modelos, identificación y estrategias educativas. Navarra: EUNSA, 1998.



VIEIRA, N. J. W. Uma trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação na educação infantil. *In*: FREITAS, S. N. (org.). **Educação e altas habilidades/superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: UFSM, 2006.

VIEIRA, N. J. W. Altas habilidades/superdotação. *In*: SILUK, A. C. P. (org.). **Atendimento educacional especializado**: contribuições para a prática pedagógica. Santa Maria: CE – Laboratório de Pesquisa e Documentação; UFSM, 2014.

VIEIRA, N. J. W. O processo de identificação das AH/SD: conhecendo algumas abordagens e refletindo sobre a identificação pela provisão. *In*: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O.; NEGRINI, T. (org.). **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação**. Santa Maria: Facos; UFSM, 2018.

VIEIRA, N. J. W.; FREITAS, S. N. Procedimentos qualitativos na identificação das altas habilidades/superdotação. *In*: BRANCHER, V. R.; FREITAS, S. N. (org.). **Altas habilidades/superdotação**: conversas e ensaios acadêmicos. Jundiaí: Paco, 2011.

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

128

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, UFSM, v. 27, n. 50, p. 581-560, set./dez. 2014.

WIKIPÉDIA. **Jean-Charles Terrassier**. Disponível em: https://fr.wikipedia.org/wiki/Jean-Charles_Terrassier. Acesso em: 26 mar. 2020.



**INSTITUTO
FEDERAL**
Catarinense



PROFEPT

MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

INSTITUTO FEDERAL
Catarinense