

**Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho” - UNESP**

**Campus Universitário de Bauru
Faculdade de Ciências
Departamento de Educação – Curso Licenciatura em Pedagogia**

**Altas Habilidades ou Superdotação: um estudo em uma
Diretoria de Ensino da rede estadual paulista**

Mariana Cristina Lopes

Bauru

2015

**Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho” - UNESP**

**Campus Universitário de Bauru
Faculdade de Ciências
Departamento de Educação – Curso Licenciatura em Pedagogia**

**Altas Habilidades ou Superdotação: um estudo em uma
Diretoria de Ensino da rede estadual paulista**

Mariana Cristina Lopes

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.

Bauru

2015

Lopes, Mariana Cristina.

Altas habilidades ou superdotação : um estudo em uma diretoria de ensino da rede estadual paulista / Mariana Cristina Lopes, 2015
74 f.

Orientador: Vera Lúcia Messias Fialho
Capellini

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2015

1. Educação especial. 2. Altas habilidades ou superdotação. 3. Educação inclusiva. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

MARIANA CRISTINA LOPES

**Altas Habilidades ou Superdotação: um estudo em uma Diretoria de
Ensino da rede estadual paulista**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação do Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.

Banca Examinadora:

Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Ms. Denise Rocha Belfort Arantes

Ms. Verônica Lima dos Reis-Yamauti

Bauru

2015

Dedico este trabalho aos que sempre lutaram por mim: Luiz e Elaine, meus pais.

Agradecimentos

Fruto de um trabalho árduo, esta pesquisa contou com a participação direta e indireta de muitas pessoas, a quem dirijo meus sinceros agradecimentos:

Às pessoas que mais amo, Luiz e Elaine, meus pais

Por sempre me encorajarem e serem meus exemplos de vida. Pessoas iluminadas que demonstram o amor incondicional que sentem por mim diariamente.

À Jéssica e Ana, minhas queridas irmãs

À Jéssica, pelas valiosas contribuições acadêmicas e por estar presente em todas as etapas desta pesquisa. À Ana, por me auxiliar sempre que necessário e pela constante preocupação. Gratidão pela paciência, generosidade e presteza.

Aos meus familiares, amigos e colegas de turma

Por fazerem deste período intenso mais leve e me animarem nos momentos de desânimo. Em especial a Daniela e Wanessa, companheiras de curso e amigas de todas as horas, que me socorreram em momentos de incertezas e angústia.

À Vera, minha orientadora

Por ter me dado a oportunidade de desenvolver este estudo, pelo entusiasmo, ensinamentos, paciência e confiança ao longo desta caminhada. As conversas durante e para além dos grupos de pesquisa foram fundamentais. Posso dizer que minha formação, inclusive pessoal, durante este período, não teria sido a mesma sem a sua presença.

Aos professores Marcioniro Celeste Filho, Tereza Cristina Andrade e Thaís Tezani

Por darem todo o respaldo científico e metodológico desta pesquisa. Com seus ensinamentos pude aperfeiçoar minha escrita e lapidar todas as ideias.

A todos os professores que já passaram pela minha caminhada

Por todo o cuidado, dedicação e ensinamentos. Gratidão por despertarem em mim, ainda na tenra idade, o amor pela escola. Se escolhi esta linda profissão para a vida, foi por vê-los durante as aulas e querer estar ali, fazendo a mesma coisa.

A todos os professores do Departamento de Educação da UNESP/Bauru

Pelas aulas, conselhos, ensinamentos e momentos inesquecíveis que passamos juntos. Gratidão por contribuírem para minha formação acadêmica e humana, por me encorajarem a questionar realidades e proporem sempre um novo mundo de possibilidades.

À banca examinadora

Pela disponibilidade de participar e pelas contribuições acerca do trabalho.

À Rede pública de ensino pesquisada

Por nos dar todo o respaldo para o desenvolvimento deste estudo. Grata pela receptividade e acolhimento.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

Pelo apoio financeiro que possibilitou que esta pesquisa fosse realizada com dedicação em tempo integral.

E finalmente...

Aos professores do Ensino Fundamental, Ciclo I e II, participantes desta pesquisa. Sem a colaboração de vocês esse projeto não seria realizado.

Rumo ao sumo

Disfarça, tem gente olhando.

Uns, olham pro alto,
cometas, luas, galáxias.

Outros, olham de banda,
lunetas, luares, sintaxes.

De frente ou de lado,
sempre tem gente olhando,
olhando ou sendo olhado.

Outros olham para baixo,
procurando algum vestígio
do tempo que a gente acha,
em busca do espaço perdido.

Raros olham para dentro,
já que dentro não tem nada.

Apenas um peso imenso,
A alma, esse conto de fada.

Paulo Leminski

Resumo

A Educação Especial contempla as Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD). Nota-se a carência de recursos e informação para a identificação e atendimento de tais alunos. Pretendeu-se mapear os alunos com indicativos de AH/SD, do Ensino Fundamental I e II, bem como verificar o que os professores conhecem sobre o tema e se sabem trabalhar com tais alunos em sala de aula. Esta pesquisa, de natureza quali-quantitativa e descritiva, foi estruturada em 3 etapas. Na etapa A, utilizou-se para a coleta de dados o “Guia de observação de crianças dotadas e talentosas”. Na etapa B, foram selecionadas questões de verdadeiro (V) ou falso (F) sobre o tema. Na etapa C, utilizou-se um diário de campo. Das 24 escolas participantes da etapa A, avaliou-se 231 turmas, sendo que 477 alunos apresentaram indicativos de AH/SD em pelo menos um dos seis domínios possíveis. Deste total, 301 alunos pertenciam ao Ensino Fundamental I e 176 ao Ensino Fundamental II. Na etapa B, participaram 280 professores de 26 escolas, confirmando-se que estes possuem conhecimento teórico sobre o tema, pois o número de acertos sobre os principais conceitos, com base na literatura, foi superior ao de erros. Já na etapa C, foi observada uma sala de aula do 4º ano do Ensino Fundamental I, que possui uma aluna identificada com AH/SD. Constatou-se que a prática pedagógica da professora e os recursos utilizados não se diferenciavam dos demais alunos. Assim, infere-se que a aluna não tem recebido a suplementação curricular para auxiliar no desenvolvimento das suas habilidades.

Palavras-Chave: Educação especial. Altas habilidades ou superdotação. Educação inclusiva.

Abstract

Special Education includes gifted students. There is a lack of resources and information for identification and care of such students. They were research objectives map students with giftedness characteristic in Elementary and Middle School in Bauru/SP, as well as verify what teachers know about the issue and if they know how to work with such students in their classrooms. This qualitative, quantitative and descriptive research was structured in three stages. Step A: an observation guide of gifted children, "Guia de observação de crianças dotadas e talentosas". Step B: True or False questions on the subject. Step C, field diary. Two hundred and thirty one classes from 24 schools were evaluated and 477 students were identified with giftedness characteristic in at least one of six possible areas. Three hundred and one students were in Elementary School and 176 were in Middle School. In Step B, 280 teachers from 26 schools were part of this study and it is confirmed that they have theoretical knowledge on the subject because the number of hits on the main concepts (based on the literature) was superior to the number of misses. A 4th grade classroom, with a gifted girl, was observed in step C. It was found that the teacher pedagogical practice and the resources used are not different from the ones used with other students. Thus, it appears that the student has not received the curricular adaptations to assist her developing skills.

Key Words: Special Education. High Abilities or Giftedness. Inclusive Education.

Sumário

Introdução	12
2 Altas Habilidades ou Superdotação: conceitos, modelos e teorias	14
2.1 Legislação	19
2.2 Mitos e verdades sobre as Altas Habilidades ou Superdotação	22
2.3 O que dizem as pesquisas sobre Altas Habilidades ou Superdotação	27
3 Formação inicial e continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva	30
4 Método	37
5 Apresentação e discussão dos resultados	44
5.1 Resultados da Etapa A	44
5.2 Resultados da Etapa B	51
5.3 Resultados da Etapa C	53
6 Considerações finais	59
REFERÊNCIAS	61
ANEXOS	66
Anexo A – Instrumento de observação de sinais de talento	66
Anexo B – Questionário de identificação e caracterização	68
Anexo C – Termo de consentimento livre e esclarecido	71
APÊNDICE	73
Apêndice A – Diário de campo.....	73

Introdução

Na atualidade, os sistemas educativos tanto no âmbito nacional quanto internacional assumem como princípio básico tornarem-se mais inclusivos. Nesse sentido, a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil, a partir de 2008, define que sua população alvo é formada por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (AH/SD). Diversos estudos (ALENCAR; FLEITH, 2001; ALMEIDA; CAPELLINI, 2005; NEGRINI; FREITAS, 2008; GUIMARÃES; OUROFINO, 2007; RANGNI, 2012) apontam que os alunos pertencentes a este último grupo, não têm sido identificados e tão pouco atendidos.

A Educação Especial contempla as AH/SD. Neste sentido, os alunos com AH/SD podem e têm direito ao acesso à programas diferenciados de aprendizagem, com materiais e currículos adequados, além do acompanhamento com profissionais especializados.

No entanto, nota-se a carência de recursos e informação para o atendimento de alunos com AH/SD em relação ao uso de estratégias de ensino específicas, adequações curriculares e aceleração de ensino nas diversas etapas de ensino.

Existe uma obrigatoriedade de que todas as crianças e adolescentes estejam matriculados e frequentem o Ensino fundamental I e II, sendo necessário, dessa forma, refletir sobre o tipo de formação intelectual e social que é oferecida a esses alunos na escola.

O aluno com AH/SD deve ser indicado como tal, para que tenha atendimento adequado e não se desinteresse pela escola, desenvolvendo-se em harmonia. A escola deve possibilitar à todos os alunos, um pleno desenvolvimento intelectual e social, compatível com suas capacidades.

A identificação deve ser o primeiro passo a ser adotado pelos sistemas educacionais. Nessa perspectiva, é notório, aos professores, dois grandes desafios: saber como identificar os seus alunos com AH/SD e desenvolver propostas pedagógicas adequadas às necessidades deles.

Levando tais aspectos em consideração, pretendeu-se neste estudo, realizar um levantamento dos alunos com indicativos de AH/SD, além de, verificar, de uma maneira mais ampla, o que os professores conhecem sobre o tema e se sabem como trabalhar com tais alunos em sala de aula.

Os alunos pertencentes ao grupo das AH/SD necessitam de uma atenção diferenciada. O tema é de grande relevância, porém, pouco divulgado no Brasil. Por isso poucas pessoas sabem como trabalhar com uma criança com AH/SD e disseminam a ideia de que conseguem se desenvolver sozinha. Isso corrobora para a marginalização de tais alunos. Na Rede Estadual de Ensino pesquisada, ainda são poucas as oportunidades educacionais oferecidas a tais alunos.

O município do interior paulista pesquisado receberá a primeira sala de recursos para atender os alunos com AH/SD já identificados e confirmados em outra pesquisa realizada em uma escola estadual, cujo trabalho foi desenvolvido por uma aluna de mestrado do Grupo de Pesquisa em inclusão da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento, do qual sou membro, liderado pela Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini. Apesar dos avanços, os atendimentos neste município ainda não funcionam de forma adequada.

Durante a trajetória escolar, todos devem ter suas necessidades e limitações respeitadas tendo em vista suas especificidades, sendo a escola um local de enriquecimento pessoal e não de limitações. É nesse sentido que enxerguemos a importância de os professores realizarem um levantamento ou, minimamente, ter conhecimento dos indicativos de AH/SD que os seus alunos podem apresentar.

É imprescindível que, ao identificar um aluno com AH/SD, se conheça a identidade, origem e características dessas crianças. Saber quem são, onde estão e quais são suas reais necessidades é o primeiro passo para, posteriormente, elaborar e sugerir Plano de Atendimento Individualizado (PAI) e adaptações curriculares.

Diante do exposto, o presente estudo foi dividido em seis partes. A primeira introduz o tema. Na segunda, são abordadas as ideias centrais sobre as AH/SD, apresentando-se os principais conceitos, modelos e teorias. Na terceira parte, são apresentadas as informações sobre a formação inicial e continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva. A quarta é composta pelo método, com a descrição dos instrumentos, participantes da pesquisa, procedimentos e local de observação da prática pedagógica adotada por uma professora. Na quinta, é realizada a análise e discussão dos resultados, seguida pelas considerações finais que compõe a sexta parte.

2 Altas Habilidades ou Superdotação: conceitos, modelos e teorias

A área das AH/SD, é vista por muitos como elitista e pouco relevante frente aos acentuados problemas presentes nas escolas brasileiras. Entretanto, o conhecimento sobre esta área mostra-se importante tanto para sociedade, que é beneficiada pelas contribuições que estas pessoas podem trazer, quanto para a ciência, que procura o entendimento científico do potencial humano.

Esse tema caracteriza-se, ainda, por algumas fragilidades, no que se refere ao consenso entre os estudiosos da área sobre a nomenclatura ou terminologia que deve ser utilizada para designar a pessoa com AH/SD. Manteve-se o termo utilizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394, de 1996, e, atualizada pela Lei n° 12.796, de 2013: altas habilidades ou superdotação. Esta nomenclatura apresenta-se como sinônimo de dotação, talento, capacidade alta, sobredotação, dentre outros e será mantido, em citações, o conceito adotado nas obras originais.

No Brasil, há controvérsias na utilização do termo superdotado, visto que produzem confusões ao sugerir a ideia de “super”, como capacidade que vai muito além das apresentadas pelos demais seres humanos. Esta terminologia influencia também a identificação, pois busca-se sempre os extremos em todas as áreas do conhecimento, em detrimento das habilidades acima da média em áreas isoladas. Com a discussão em curso, novos termos estão sendo propostos, tais como:

Vários autores defendem a importância de definir o que vem a ser AH/SD, principalmente, porque a definição determinará que tipo de aluno será selecionado para os programas de suplementação curricular, e quais ficarão à margem do atendimento especial (GAGNÉ, 1985; HANY, 1993).

Socialmente, idealiza-se a criança superdotada como genial, com uma capacidade que lhe permita ler na tenra idade, falar vários idiomas, resolver cálculos com alto nível de dificuldade, dentre outros. Se for uma criança com facilidade de aprendizagem, considerada "boa aluna" ou, ainda, com problemas de aprendizagem e de comportamento, não se enquadra no ideal de superdotada.

Acredita-se, ainda, que superdotação é um fenômeno raro e que são poucas as crianças e jovens de nossas escolas que poderiam ser considerados superdotados. O que pode ser salientado é que se realmente as condições forem inadequadas, dificilmente o indivíduo com um potencial maior terá condições de desenvolvê-lo. Assim, da mesma forma que uma boa semente necessita de condições adequadas de solo, luz e umidade para desenvolver-se, também o aluno com altas habilidades/superdotado necessita de um

ambiente adequado estimulador e rico em experiências. Observa-se, também, uma tendência no sentido de se acreditar que os superdotados estariam concentrados em apenas uma parcela da população, que seria entre indivíduos do sexo masculino, de nível socioeconômico médio. De modo geral, tanto a mulher como o indivíduo proveniente de um meio pobre que apresentem uma habilidade ou um talento especial tendem não apenas a passar despercebidos, mas também a sofrer uma pressão no sentido de um desempenho mais baixo (Alencar & Fleith, 2001). Superdotação tem sido, ainda, vista, erroneamente, como genialidade. Esses termos, entretanto, não são sinônimos [...] (BRASIL, 2006, p. 11-12).

Posto isso, falaremos sobre algumas terminologias associadas às AH/SD, e citadas nos documentos oficiais ConBraSd¹, que frequentemente são compreendidas de forma inadequada: criança precoce, prodígio e gênio.

Denomina-se de precoce as crianças que apresentam, prematuramente, alguma habilidade específica em qualquer área do saber ou fazer. Há a tendência de que as crianças precoces se igualem a seus pares, em nível de desenvolvimento, ao longo do tempo. A criança com AH/SD pode, de fato, apresentar precocidade em alguma área, entretanto, tais condições não são sinônimas.

Já as crianças consideradas prodígio, apresentam desenvolvimento em alguma área do saber ou do fazer humano muito similar (ou superior) a de um adulto especialista na mesma área. Logo, esse termo, não é sinônimo de AH/SD.

O conceito de gênio é restrito aos grandes mestres que deram contribuições valiosas à humanidade. São pessoas que deixam uma marca na história e geralmente são reconhecidos após a morte. Os gênios podem ser pessoas com AH/SD, mas nem toda pessoa com AH/SD será, necessariamente, um gênio. Logo, esses termos também não são sinônimos.

Segundo o artigo 5º, parágrafo III, da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), alunos com altas habilidades/superdotação são aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem, levando-os a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. Como consequência, estes alunos apresentam condições de aprofundar e enriquecer conteúdos escolares (BRASIL, 2006).

Para Renzulli (1986b; 2005) citado por Virgolin (2014, p. 582), “as habilidades superiores podem ser divididas em duas amplas categorias distintas: a superdotação escolar e a superdotação criativo-produtiva”, sendo respectivamente:

1 O Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), órgão representativo das Pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação na sociedade civil, com sede atual na cidade de Porto Alegre (RS). Disponível em: <<http://conbrasd.org/wp/>>. Acesso em: 20/06/2014.

A superdotação escolar é também conhecida como a “habilidade do teste ou da lição de aprendizagem”, pois é o tipo mais facilmente identificado pelos testes de QI para a entrada nos programas especiais. As habilidades medidas nos testes de QI são as mesmas exigidas nas situações de aprendizagem escolar; desta forma, o aluno com alto QI também tende a obter boas notas na escola. A ênfase neste tipo de habilidade escolar recai sobre os processos de aprendizagem dedutiva, treinamento estruturado nos processos de pensamento, e aquisição, estoque e recuperação da informação.

Já a habilidade criativa-produtiva implica no desenvolvimento de materiais e produtos originais; aqui, 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. O aluno, nesta abordagem, é visto como um “aprendiz em primeira-mão”, no sentido de que ele trabalha nos problemas que têm relevância para ele e são considerados desafiadores (RENZULLI, 1986b, *apud*, VIRGOLIM 2014, p. 582).

Sobre os comportamentos típicos observados em alunos com AH/SD,

Renzulli observa que alunos que possuem pelo menos uma *habilidade bem acima da média*², mas não necessariamente muito superior, e que demonstram um alto nível de energia e envolvimento com a atividade, desenvolvendo-a de forma criativa, são as pessoas que têm maior probabilidade de exibir comportamentos de superdotação (VIRGOLIM, 2014, p. 584).

As AH/SD são muitas vezes vinculadas a inteligência, entretanto, a inteligência não pode ser diretamente avaliada ou observada, visto que sua materialização realiza-se em representações mentais que envolvem a cultura, capacidade para se adaptar às exigências do contexto, metacognição e a capacidade para aprender, a partir das experiências.

No panorama mundial, a afeição pelas AH/SD não é nova. O tema despertou interesse em várias sociedades. A cultura grega é tida como uma das que mais deu atenção à inteligência superior, fundamentando assim, o vasto número de estudiosos na área da filosofia, matemática, astronomia, que deixaram suas contribuições à humanidade. Na Grécia Antiga, Platão defendia a ideia de que tais pessoas deveriam ser identificadas na tenra infância e preparadas para serem líderes, incluindo-as a um grupo ao qual chamou de "Crianças de Ouro" (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Houve um grande marco acerca das pesquisas sobre inteligência, segundo Gama (2006), na virada do século XX quando o britânico Francis Galton e o francês Alfred Binet, se apoiaram nas pesquisas da Origem das Espécies de Charles Darwin

²Renzulli usa o termo “habilidade acima da média”, ao referir-se a ambos os tipos de habilidades, sejam gerais ou específicas. Desta forma, o termo denota as pessoas que possuem a capacidade já desenvolvida ou o potencial para desenvolver habilidades em uma determinada área.

(primo de Galton), sobre o desenvolvimento da inteligência humana. Galton, em um laboratório em Londres, aplicava testes psicológicos. Em 1904, o governo francês solicitou a Binet que criasse um instrumento que pudesse prever quais crianças teriam sucesso nas escolas francesas. O instrumento testava as habilidades nas áreas verbal e lógica. Este instrumento deu origem ao primeiro teste de coeficiente intelectual (QI), desenvolvido por Lewis Terman, na Universidade de Standford, na Califórnia, denominado *Standford-Binet Intelligence Scale*. Gama (2006, p. 28) concluiu que “assim surgiu o conceito de inteligência como capacidade inata, geral e única, passível de ser testada, que permite aos indivíduos um desempenho maior ou menor, em qualquer área da atuação humana”.

Em 1905, na França, Alfred Binet e Theodore Simon utilizaram os primeiros testes de inteligência com a aplicação prática em crianças com dificuldade de aprendizagem, a Escala Binet de Inteligência. Lewis M. Terman (1925), a partir de reformulações dos testes de Binet (1916), despontou como obra máxima sobre inteligência superior, pois o autor debruçou-se por 35 anos no acompanhamento de um grupo de superdotados. Logo, a primeira definição reconhecida cientificamente é de Terman em 1925, cujo critério utilizado para identificação foram os escores de QI acima de 135 no teste de inteligência de Standford-Binet.

Devido à característica dos testes de QI se reduzirem a uma contagem numérica, o que sintetiza uma gama de questões e atitudes multidimensional em potencial numa simples resposta unidimensional, esses instrumentos passaram a ser muito criticados. Estudiosos que trouxeram grande contribuição teórica, mesmo com enfoques diferentes, permitem ressaltar que a expressão da inteligência se reflete num contexto cultural, psicológico e social. Segundo Gagné (2009), ocorre uma interação entre fatores genéticos e ambientais no desenvolvimento da inteligência e o desenvolvimento de talentos requer atividades de treinamento e atividades estruturadas. Já Renzulli (2004) e Sternberg (1985) defendem a teoria de interação entre os fatores hereditários e ambientais como responsáveis na manifestação de AH/SD.

Na Teoria das Inteligências Múltiplas, Gardner (1983) concebe a inteligência com uma abordagem multidimensional, constituída por múltiplas habilidades distintas, que são independentes entre si. Consegue-se classificar como AH/SD, o domínio de qualquer uma das sete formas de inteligência postulada por Gardner:

corporal-cinestésica, linguística, espacial, lógico-matemática, musical, interpessoal e intrapessoal (POCINHO, 2009).

No Modelo diferenciado de Sobredotação e Talento, Gagné (2000; 2004) pressupõe que a Dotação é uma herança genética e que o Talento é produto da interação e influência do ambiente, ou seja, com os contextos físicos e sociais que envolvem o indivíduo, nomeadamente a família e escola, sendo desenvolvida pela influência da aprendizagem e da prática (POCINHO, 2009).

A Teoria Triárquica da inteligência de Sternberg (2000), quando aplicada a superdotação, apresenta três domínios intelectuais: analítica, crítica e prática. A partir desta pluralidade, o aluno superdotado pode se destacar em um, dois ou até mesmo nos três domínios simultaneamente (POCINHO, 2009).

Na teoria dos Três Anéis de Renzulli (1986), a pessoa superdotada é aquela que se encontra na confluência de três anéis, em que, cada anel representa uma característica humana: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa (ALMEIDA; CAPELLINI, 2005; VIRGOLIM, 2007).

Dentre as diversas teorias do desenvolvimento destacam-se também os estudos de Piaget (1973). Seu enfoque na construção da inteligência demonstra que sua evolução ocorre pela estimulação de mecanismos internos, a partir do contato com o ambiente. O autor explica que os conflitos e perturbações aos quais os indivíduos são submetidos, constituem-se estímulos de processos cognitivos de auto-regulação (DELPRETTO; GIFFONI; ZARDO, 2010).

Assim, o processo que leva à evolução de um estágio para o seguinte é o mesmo para todos, o que se discute sobre sujeitos com AH/SD é o modo e o ritmo com que as estruturas cognitivas se organizam, diferentemente.

Essas teorias possibilitaram novas formas de educação e atendimento aos alunos com AH/SD, por isso obteve considerável impacto na área da Educação Especial. Antes delas, havia certo predomínio do atendimento à superdotação baseada em avaliação de QI. Para o aluno ser considerado superdotado precisava ter um escore que estivesse na faixa superior de 1% da população; estatisticamente, o coeficiente de inteligência que se encontrava nessa faixa era acima de 140 (RENZULLI, 2004).

Os escores do teste de QI Stanford-Binet são compostos por uma variedade de tarefas do tipo escolar simples, que são artificiais e afastadas das atividades cotidianas. Este teste mede linguagem e lógica, bem como habilidade matemática e

espacial em grau limitado. WINNER (1998) apresenta as categorias obtidas nestes testes, baseadas nos escores alcançados nos resultados finais.

A inteligência média, neste caso, é definida como um escore entre 90 e 109. Cinquenta por cento de todas as pessoas se encaixam nesta faixa normal. Um escore de 132 é dois desvios padrão acima da média (um desvio padrão é uma média da distância dos escores do escore médio) [...]. E um ponto de corte comum para a admissão de crianças em programas para superdotados em escolas é 130. Aproximadamente duas ou três crianças em cada cem têm QI de 130 ou mais; apenas uma em cada dez mil a trinta mil terá escores de 160 ou superior e apenas uma em cada um milhão terá um escore acima de 180. As crianças de Terman tinham QIs variando de 135 a 196 e o QI médio das crianças era de aproximadamente 150. Um adulto médio com um Ph.D. tem um escore de aproximadamente 130, exceto em física, onde a média é de aproximadamente 140 (WINNER, 1998, p. 27).

Os testes de QI ainda são vinculados a identificação de alunos com AH/SD, entretanto, testes psicológicos mais recentes são mais eficazes na avaliação psicológica de tal população como, por exemplo, as Matrizes Progressivas de Raven – coloridas, o Teste do Pensamento Criativo de Torrence e a Escala de Inteligência de Wechsler para crianças (WISC IV).

Portanto, a pessoa com AH/SD possui desempenho superior a de seus pares em uma ou mais áreas, podendo ser habilidades acadêmica, motora, artística, criatividade ou de liderança. O aluno com AH/SD não é, necessariamente, aquele que tem êxito em todas as áreas do conhecimento, pode apenas ter grande destaque em uma dessas áreas ou em algumas combinadas.

Com o avanço das pesquisas nesta área, ações estão sendo tomadas para garantir o atendimento desta população e a legislação garante os direitos a tais alunos.

2.1 Legislação

De acordo com as Leis de Diretrizes e Base da Educação (LDB), atualizada em 2013, entende-se a Educação Especial como modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação. Uma vez estabelecido o público-alvo da Educação Especial e as responsabilidades incumbidas à escola, novas políticas foram regulamentadas.

Aos alunos com AH/SD, estabelece como direito, no Art. 59 da LDB, currículos, métodos, técnicas e recursos educativos, que atendam às suas necessidades; aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar, quando necessário; acesso aos benefícios dos programas suplementares disponíveis; professores com especialização adequada, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração de tais alunos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

O desenvolvimento de estudos na área das AH/SD, vêm modificando as legislações e práticas pedagógicas, assim como a promoção e reestruturação do ensino regular e especial. Como exemplo, tem-se o decreto nº 7.611/2011, que atribui, no Art. 1o, como dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial, a garantia de um sistema educacional inclusivo com oferta de educação especial, preferencialmente, na rede regular de ensino, com adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; a oferta do Ensino Fundamental gratuito, com a adoção de medidas individualizadas e efetivas; e apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial (BRASIL, 2011).

A Educação Especial garante os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam prejudicar o processo de escolarização dos estudantes pertencentes a essa modalidade. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), compreendido como o conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucional e continuamente, têm como objetivos garantir o acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, assegurar serviços de apoio especializados e condições para prosseguir os estudos nos demais níveis de ensino, garantir a transversalidade das ações da Educação Especial na Educação Básica e fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos (BRASIL, 2011).

Além da LDB existem outros pareceres e leis brasileiras referentes ao ensino dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). O Parecer CNE/CEB nº 17/2001 do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação, favorece a aceleração de série, em caso de AH/SD, como forma de atendimento educacional. Para isso, é necessário realizar a avaliação pedagógica e psicológica dos alunos com características de AH/SD. A aceleração deve estar compatível com o

desempenho escolar, levando em conta, sua maturidade socioemocional (BRASIL, 2001).

O Parecer nº 17/2001 prevê, ainda, que se cumpra a legislação no que se refere ao atendimento suplementar, ou seja, suplementação curricular, e conclusão da Educação Básica em menor tempo. Todo procedimento adotado deve ser registrado na ata da escola, ficha do aluno e incluso no histórico escolar as especificações. Assegura também o atendimento educacional nos projetos pedagógicos, inclusive por meio de parcerias com instituições de Ensino Superior e demais segmentos da comunidade (BRASIL, 2001).

Recomenda-se às escolas de Educação Básica a constituição de parcerias com instituições de ensino superior com vistas à identificação de alunos que apresentem altas habilidades/superdotação, para fins de apoio ao prosseguimento de estudos no ensino médio e ao desenvolvimento de estudos na educação superior, inclusive mediante a oferta de bolsas de estudo, destinando-se tal apoio prioritariamente àqueles alunos que pertençam aos extratos sociais de baixa renda (BRASIL, 2001, p. 23).

A parceria das escolas com as instituições de ensino superior pode viabilizar a identificação de alunos com AH/SD não notados, e levar maiores informações sobre o atendimento deste grupo para a equipe escolar e familiares. Muitas destas parcerias resultam em projetos de suplementação curricular e indicações para a aceleração de ensino. Na suplementação curricular desenvolvem-se atividades com técnicas diversificadas de trabalho na área de interesse do aluno, com o intuito de aumentar e aprofundar conhecimentos. Já a aceleração consiste na matrícula do aluno dois anos a frente dos pares de mesma idade. Estas medidas permitem o melhor aproveitamento do tempo livre destes alunos, com atividades mais ricas que potencializam as aptidões desta população.

O Ministério da Educação, por meio da resolução nº 4/2009, institui as Diretrizes Operacionais para o AEE, na Educação Básica, da Educação Especial. O atendimento pode ser "ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos" (BRASIL, 2009, p. 17). O AEE é parte integrante do processo educacional.

No que se refere às atividades extras:

Art. 7º Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e

institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (BRASIL, 2009, p. 17).

Mesmo com os direitos amparados pela Lei, atualmente faz-se necessário a adoção de medidas, para o devido cumprimento dos dispositivos legais, visto que, o desconhecimento dos alunos com AH/SD faz com que muitos estejam à margem do AEE. Um dos fatores que corroboram para isso é a identificação, que ainda se configura como um problema a ser superado. No panorama atual do sistema educacional

O fundamental é, porém construir-se uma realidade de atendimento educacional compatível com necessidades e possibilidades do próprio sistema de ensino. Não adianta ter a ilusão, por exemplo, de que teremos suficiente número de professores especializados e competentes, recursos financeiros e humanos suficientes e programas mais sofisticados e consistentes. Poderão até ser desenvolvidos por conta da iniciativa particular ou pública, mas será de início em pequena escala, dadas as demais prioridades sociais. Contudo, se os professores de classe comum forem preparados e informados sobre suas características e necessidades, esses alunos poderão ter, ao menos, um mínimo de compreensão e um pouco mais de estímulo e de orientação, tendo em vista suas dificuldades e peculiaridades (CAMPINO; SANTOS; VINOLO, 1988, p. 06).

É importante ter conhecimento que:

Embora a LDBEN tenha sido reformulada em 1996, ainda não podemos afirmar que sua aplicação tenha atingido a todo território brasileiro no que se refere ao rompimento de barreiras e preconceitos quanto a inclusão de alunos com AH/SD e ao atendimento educacional especializado. Sem dúvida, trata-se de uma questão complexa que envolve a formação de professores, gestores da educação, família e comunidade (GOULART *et al.*, 2011, p. 26-27).

Atualmente, em decorrência de múltiplos fatores, vê-se que as oportunidades oferecidas para a ampliação das habilidades de muitos alunos são escassas. Não podemos culpar os professores e gestores por todas as condições adversas que interferem na formação dos alunos com AH/SD, pois até pouco tempo, um pequeno número de informações sobre estes alunos eram fornecidas, e sequer faziam parte do censo escolar. Entretanto, acreditamos que enquanto frequentarem as escolas, esses alunos devem ser acolhidos, compreendidos e incentivados a desenvolver suas aptidões.

2.2 Mitos e verdades sobre as Altas Habilidades ou Superdotação

Os mitos alimentam os estereótipos que são construídos socialmente. Ao fomentar discussões sobre as AH/SD, muitos tendem a generalizar e criar padrões em relação à família, aparência, sociabilidade, afetividade e desempenho acadêmico desta população.

O estereótipo criado socialmente de uma pessoa com AH/SD nem sempre corresponde à realidade.

Falar de superdotação e altas habilidades remonta certas dificuldades devido aos mitos que se agregam em diversos campos sociais. Para muitas pessoas o superdotado é aquele gênio que vive com o nariz apontado para um livro sempre estudando, para outras é a criança que com apenas cinco anos já decorou todas as capitais do mundo (CARNEIRO, 2011, p. 2).

Tais representações limitam o reconhecimento das potencialidades das pessoas com AH/SD, assim como, as privam de usufruir dos próprios direitos que são assegurados por Lei.

Parte das pessoas com AH/SD apresentam as características acima, mas não são todas. Algumas desenvolvem determinadas habilidades por meio de estímulos externos, assim como, só conseguem lapidar suas habilidades por meio de serviços diferenciados. Na escola, uma parcela de alunos identificados com AH/SD, apresentam dificuldade de aprendizagem e baixo rendimento pela falta de motivação para os estudos e rotina escolar.

Gama (2006) agrupa os conceitos existentes sobre AH/SD, como sendo crianças capazes com um desempenho superior, incluem aquelas com 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 e habilidades psicomotoras.

Sobre o alto desempenho apresentado nas áreas acima, Pocinho (2006, p. 5-6) faz uma reflexão mais profunda sobre uma pessoa com AH/SD.

Neste contexto, uma criança sobredotada ou talentosa significa uma criança ou um jovem que mostra um potencial remarcável e elevado nível de performance quando comparado com os pares da mesma idade, experiência ou origem social. São crianças que demonstram elevadas capacidades intelectuais, criativas ou artísticas, possuem uma capacidade de liderança fora do comum e sobressaem numa determinada área acadêmica. As principais características das definições de sobredotação remetem-nos para os seguintes aspectos: a diversidade de áreas em que a sobredotação pode ser demonstrada (e.g., intelectual, criatividade, artística, liderança, acadêmica); a comparação com outros grupos (e.g., com os pares da mesma idade, experiência ou origem sociocultural) e o uso de

termos que impliquem a necessidade de desenvolvimento de um talento (e.g., capacidade e potencial).

Uma criança identificada com AH/SD em relação à outra sem tais características, em nível cognitivo, segundo Pocinho (2006, p. 6), apresenta diferenças marcantes:

As crianças sobredotadas a nível do funcionamento cognitivo apresentam três processos intelectuais a um nível marcadamente diferente das demais: capacidade de separar informação relevante de outra irrelevante; capacidade de combinar elementos singulares de informação em conjuntos mais abrangentes e diversos no seu significado; e capacidade de relacionar a nova informação com os conhecimentos já possuídos.

Quanto aos traços em comum encontrados nas pessoas com AH/SD, FLEITH (2006) lista as seguintes características:

- Alto grau de curiosidade;
- Boa memória;
- Atenção concentrada;
- Persistência;
- Independência e autonomia;
- Interesse por áreas e tópicos diversos;
- Facilidade de aprendizagem;
- Criatividade e imaginação;
- Iniciativa;
- Liderança;
- Vocabulário avançado para sua idade cronológica;
- Riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de ideias);
- Interesse por livros e outras fontes de conhecimento;
- Alto nível de energia;
- Preferência por situações/objetos novos;
- Senso de humor;
- Originalidade para resolver problemas.

Dentre as características citadas acima, muitas se associam a criatividade. Pessoas com AH/SD são criativas e apresentam grande fluência de ideias, originalidade nas produções com elaboração aprimorada, flexibilidade ao analisar determinadas situações, sensibilidade a problemas e facilidade ao identifica-los, apresentam também o pensamento por analogia e alto grau de avaliação (FLEITH, 2006).

Por apresentarem altos níveis de energia, o que lhes permitem concentrar-se facilmente quando são desafiados, os alunos com AH/SD, quando não recebem estímulos suficientes, podem apresentar comportamentos semelhantes a alunos hiperativos e serem diagnosticados erroneamente. Quando não estimuladas, estas

crianças tendem a manipular o ambiente para desafiar-se e tornar a rotina escolar mais "atraente".

É interessante observar, como um fenômeno de comportamento grupal, que o superdotado perturba o seu grupo e o desafia, porque foge ao padrão normal de expectativas, provoca comparações e leva os membros do grupo, em certas ocasiões, a sentirem-se inferiorizados e incompetentes (CAMPINO; SANTOS; VINOLO, 1988, p. 24).

Sobre a persistência, quando querem saber algo, não desistem até encontrar uma resposta que os satisfaça. A fúria pelo conhecimento é típica das pessoas com AH/SD, assim como a incessante busca pelo novo. Esta busca faz com que tais alunos, absorvam por meio da leitura o conhecimento de mundo e crie uma espécie de "estoque" de informações, resultando em um vasto vocabulário, característica típica de crianças com habilidade verbal precoce. Em decorrência disso:

Muitos professores competem com seus alunos superdotados e não admitem que saibam mais do que eles ou possam ter ideias mais criativas ou originais. É comum a metodologia e os procedimentos pedagógicos utilizados pelo professor não serem adequados a rapidez de raciocínio ou à grande capacidade de abstração do aluno, não conseguindo vencer as tarefas escolares de modo satisfatório, levando-os a fracassos de escolarização que desembocam em repetência ou evasão escolar (CAMPINO; SANTOS; VINOLO, 1988, p. 07).

Em alguns casos, dependendo da área em que o aluno possui AH/SD, e por terem o raciocínio lógico avançado, podem manipular mentalmente os números e resolver rapidamente problemas. Portanto, tal aluno pode apresentar grande dificuldade na escola, quando precisa sistematizar as estratégias que utilizou para chegar ao resultado.

Outro fator importante que vale ser destacado é a dificuldade com a escrita. Mesmo apresentando facilidade em fazer produções escritas e apresentar fluência nas ideias, o ritmo da escrita à mão não acompanha a agilidade do pensamento e muitos preferem digitar ao invés de escrever. Estas situações podem levar o aluno com AH/SD ao fracasso escolar ou repetência.

Uma preocupação dos pais e pesquisadores da área também tem sido com o desenvolvimento pessoal das crianças com AH/SD, que podem ter sua sociabilidade e afetividade afetadas

Visto que os superdotados têm peculiaridades na forma de aprender e absorver o mundo, pode-se dizer que o desenvolvimento emocional do sujeito também possui características próprias, pois o desabrochar dessas

questões não é necessariamente análoga às características cognitivas. Um sistema emocional bem organizado dá ao sujeito a capacidade de estar no mundo de modo auto-reflexivo, garantindo um bom relacionamento com os demais através das capacidades interpessoais (CARNEIRO, 2011, p. 9).

Os alunos com AH/SD podem, portanto, ter problemas de conduta (como indisciplina), em especial, na realização de tarefas pouco desafiadoras; dificuldades em se relacionar com colegas de mesma idade que não compartilhem dos mesmos interesses; vulnerabilidade a crítica dos outros e de si mesmo (ORFINO; GUIMARÃES, 2007).

Algumas escolas não atendem de maneira adequada os alunos que apresentam AH/SD o que explica, muitas vezes, a apatia apresentada por eles.

[...] os problemas que surgem para esses alunos que se destacam por suas altas habilidades estão ligados à frustração que surge da discrepância entre as demandas da escola e suas competências pessoais. A autora afirma ainda que a escola não está preparada para receber esse tipo de aluno, devido ao programa acadêmico que prima pela repetição e monotonia e também por um clima psicológico em sala de aula pouco favorável à expressão do potencial superior (ALENCAR, 2003 *apud* CARNEIRO 2011, p. 3).

Para que os alunos com AH/SD realmente sintam-se incluídos, é necessário que eles tenham um atendimento ao nível do desenvolvimento real que apresentam, ou que teriam condições de acompanhar. Necessitam ainda, que haja professores capacitados nas salas de aulas comum, atendimento especializado em salas de recursos, ou ainda, atendimento em programas de suplementação e aprofundamento curricular, aceleração de estudos, ou a combinação desses.

Neste sentido, uma educação democrática deve levar em consideração a diversidade, ou seja, deve contemplar as diferenças individuais e oferecer experiências de aprendizagem conforme as habilidades, interesses e potencialidades dos alunos, propiciando oportunidades de desenvolvimento de talentos, competências e autorrealização do potencial criativo. Por isso:

Tal discussão é, contudo, importante porque leva a refletir sobre a responsabilidade da sociedade e da cultura com o desenvolvimento das potencialidades humanas trazendo à tona a seguinte questão: Será realmente que toda sociedade deseja dar a todos iguais oportunidades para que desenvolvam diferentes talentos e aptidões? Alias, muita confusão se dá em torno do termo "democratização do ensino", entendida por alguns como oportunidades iguais, ou seja, as mesmas para todos, desconhecendo-se o princípio básico da Lei de Diretrizes e Bases que preconiza: iguais oportunidades ao nível de diferentes possibilidades, habilidades e aptidões (CAMPINO; SANTOS; VINOLO, 1988, p. 05 e 06).

Alencar (2007), Guenther (2006), Sabatella (2005) e Lustosa (2007), enfatizam a necessidade de atendimento à criança com AH/SD, para que o potencial que elas apresentam possa ser desenvolvido e, assim, possivelmente, fazer contribuições para a sociedade nas diversas áreas de atuação, podendo ser científica, artística, política, dentre outros.

2.3 O que dizem as pesquisas sobre Altas Habilidades ou Superdotação

Renzulli (2004) na obra *"O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos"* faz uma reflexão sobre os modelos de identificação e atendimento de alunos com AH/SD, incluindo suas aplicações práticas e refletindo sobre as diversas situações escolares. Ao final do trabalho, chegou a conclusão que:

Os nossos alunos com maior rendimento estarão melhor em um ambiente no qual todos os alunos e professores valorizem esses atributos, e eles, por sua vez, contribuirão irradiando a excelência, que é a marca diferenciadora de uma boa escola. Se quisermos que o atendimento para os nossos alunos mais capazes transcenda a história do agora-sim/agora-não, que tem caracterizado o movimento pelos alunos superdotados, os seus defensores devem perceber, de uma vez por todas, que os melhores e mais duradouros programas somente podem prosperar em escolas boas, no seu todo. A maré alta eleva todos os navios. Como defensor do atendimento especial em programas para superdotados, percebi, anos atrás, que sou moral e educacionalmente responsável por destinar todas as contribuições que puder fazer à difícil – mas não impossível – tarefa de garantir a melhor educação possível a cada aluno que entrar pela porta da escola. A comunidade da educação de superdotados tem desempenhado um papel pioneiro no desenvolvimento de algumas das melhores estratégias disponíveis para desafiar as capacidades de jovens brilhantes. O maior e, acredito, mais nobre desafio que temos, é analisar até que ponto a nossa pequena, mas dedicada área, pode ter um impacto importante na educação geral (RENZULLI, 2004, p. 121).

Gama (2006) em *"Educação de Superdotados: Teoria e Prática"* escreve para educadores que se dispõem a identificar alunos superdotados. Fala, ainda, sobre como atendê-los educacionalmente considerando as curiosidades, idiossincrasias e habilidades individuais. Ressalta, ainda, que o ensino nas escolas atualmente não é apropriado ou suficiente para a maioria dos alunos.

Cupertino (2008) organizou o livro *"Um Olhar Para as Altas Habilidades: construindo caminhos"*, para atender aos objetivos do Programa de Formação Continuada de Educadores, desenvolvido pelo Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE). Essa iniciativa tem como objetivo capacitar, inicialmente, os

profissionais das muitas Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, a multiplicar as ações necessárias à identificação e ao atendimento, nas próprias comunidades, dos alunos com AH/SD. Este material traz informações importantes sobre a temática e seus "mitos", baseado em ações práticas, demonstrando, ainda, a importância da formação continuada dos professores.

Rangni (2008) apresenta o número de alunos com AH/SD matriculados entre os anos de 1996 a 2004, na rede de ensino paulista. Observa-se que os números de matrículas de alunos superdotados (identificados) são, proporcionalmente, baixos diante da população do estado. Os números apresentados incluem as redes municipais e estaduais, públicos e particulares, ou seja, todo sistema de ensino (MARQUES, 2010).

Assim, observa-se a dificuldade da sociedade em geral e, principalmente, de professores no reconhecimento de pessoas com AH/SD, pois não se obtém informações para caracterizá-las.

Almeida e Capellini (2005) realizaram um levantamento na rede estadual de ensino de Bauru a partir da tabulação de 958 questionários. Os dados mostraram que 41% dos professores consideram ter em suas salas alunos talentosos e que desconhecem as necessidades dessa população, assim como os programas previstos para desenvolver os talentos.

A partir desse estudo, as autoras afirmam que a superdotação se constitui como um enigma para a Ciência, sendo que poucos estudos investigam esse fenômeno no Brasil. Muitos professores nunca ouviram nada a respeito e desconhecem que indivíduos com AH/SD são alunos com necessidades educacionais especiais.

Semelhante ao estudo anterior, Marques (2010), afirma em sua dissertação que, no Brasil, são poucas as pessoas identificadas com AH/SD e, menos ainda, aquelas que têm atendimento adequado para atingir pleno desenvolvimento. Afirma-se, também, que a área necessita de maior produção de conhecimento nas realidades locais. Nesse sentido, seu trabalho dá um passo positivo, realizando um levantamento de crianças com indicativos de Altas Habilidades no município de Jaboticabal, interior de São Paulo. Foi realizada uma pesquisa quantitativa, onde participaram professores do Ensino Fundamental do ciclo I. O autor afirma que estes se mostraram capazes de identificar os indicativos de Altas habilidades em seus alunos.

Pocinho (2009) na obra *"Superdotação: Conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa"*, aborda a tendência atual de que superdotação vai além das variáveis cognitivas e da inteligência, considerando também os aspectos da capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, talento especial para as artes visuais, dramáticas e musicais, capacidade motora e capacidade de liderança. Essa multiplicidade de conceitos implica que a avaliação seja também multirreferencial e diversificada.

Na obra *"O que se espera de uma educação criativa no futuro"*, Novaes (2003) mostra a importância da educação criativa para o futuro, sendo discutidos os tipos de currículo para crianças criativas e talentosas. A autora defende que uma escola criativa "não é nem utopia, nem mero desejo, mas sim uma real possibilidade para a construção de um futuro positivo para a humanidade" (NOVAES, 2003, p. 160).

Fleith (2006) discute a importância da criatividade no desenvolvimento das AH/SD. Na obra *"Criatividade e altas habilidades/superdotação"*, apresenta a importância de considerar as influências do ambiente, autoconceito positivo, motivação e, especialmente, a criatividade.

As pesquisas citadas acima apontam que a maioria dos professores, não sabem identificar alunos com AH/SD, e desconhecem as práticas de ensino adequadas, mostrando também a importância da formação continuada dos professores.

Outro ponto frequente nas obras é a constatação do baixo número de pessoas identificadas com AH/SD no Brasil. Isso implica na marginalização dos alunos com potencial, frente aos programas de suplementação curricular e atendimento especializado.

O caráter multidimensional das AH/SD, também é muito discutido por pesquisadores, que acreditam que a identificação de alunos superdotados vai além dos testes de QI, levando em conta outros fatores de ordem social, cognitiva e psíquica. Os avanços das pesquisas trouxeram discussões para a área das práticas pedagógicas inclusivas. Discute-se a readaptação dos currículos pautados em atividades dinâmicas, com o intuito de instaurar-se a educação criativa.

3 Formação inicial e continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva

No Brasil a formação de professores, resumidamente, é/foi realizada por meio de especialização nos Cursos Normais (antigo Magistério), graduação em Licenciatura (Pedagogia ou áreas específicas), pós-graduação Lato Sensu (cursos de Especialização) e pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº 1, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, em nível superior, no Art. 2º, propõe que as pessoas em formação para a atividade docente sejam preparadas para: o ensino visando à aprendizagem do aluno, o acolhimento e o trato da diversidade, o exercício de atividades de enriquecimento cultural, o aprimoramento em práticas investigativas, a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares, o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores e o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002, p. 1). Assim como:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência (BRASIL, 2002, p. 3).

Os cursos de formação inicial de professores, seguindo a ótica do documento citado acima, objetivam formar profissionais que tenham a capacidade de trabalhar em grupo, conhecer a fundo o público-alvo da Educação Básica e ter conhecimento pedagógico que deem conta de suprir as necessidades de tal público. Que sejam capazes de utilizar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ambiente escolar e, ainda, saber lidar com as diferenças de

cunho cultural, racial ou do alunado pertencente ao público-alvo da Educação Especial.

Entretanto, considerando o tempo do processo formativo inicial, conclui-se que apenas a graduação não é suficiente para o aprofundamento de todos esses saberes e, assim, faz-se necessária a formação continuada dos profissionais da educação. Corroborando com a necessidade do reforço na formação continuada,

Diferentemente de filósofos, sociólogos, historiadores da educação (que hoje, aliás, são maioria nas faculdades de educação), pedagogos e professores exercem uma atividade genuinamente prática, implicando capacidade de decisão, conhecimentos operativos e compromissos éticos. A inserção do pedagogo na condição pós-moderna os obriga a uma abertura científica e tecnológica, de modo a desenvolver uma prática investigativa e profissional interdisciplinar. Precisamente porque a Pedagogia envolve trabalho com uma realidade complexa, é necessário que invista na explicitação da natureza do seu objeto, no refinamento de seus instrumentos de investigação, na incorporação dos desenvolvimentos científicos e tecnológicos e que se insira na gama de práticas e movimentos sociais de cunho intercultural e transnacional, referentes à luta pela justiça, pela solidariedade, pela paz e pela vida (LIBÂNEO, 2001a, p. 23).

Dada a complexidade e plasticidade da modalidade em questão, os profissionais da educação básica, devem aprimorar-se continuamente. Do contrário essa área continuará repleta de impasses e falhas.

Segundo Perrenoud (1998), a formação continuada de professores tem assumido, muitas vezes, dupla face: a de reciclagem, vinculada a mudanças importantes no meio de ensino, em que a autoridade escolar faz uma atualização dirigida a todos os profissionais ou um aperfeiçoamento, em áreas diversas e ao gosto ou necessidade do professor, envolvendo todo e qualquer tipo de conteúdo. Neste sentido vale ressaltar que:

Não se pode dizer, portanto, que qualquer formação contínua participe direta e intensivamente da construção de competências. Muitos cursos de aperfeiçoamento se limitam a oferecer só ingredientes para essa construção, abordando apenas marginalmente as práticas, o que, aliás, se pode compreender: é relativamente fácil trazer alguma novidade idéias, tecnologia, ferramentas, mas é muito mais difícil integrar esses aportes a uma gestão de classe e a um sistema didático (PERRENOUD, 1998, p. 4).

A falta de vínculo entre os conteúdos que compõe o currículo dos cursos de formação, com a realidade encontrada no ambiente escolar, pode levar o professor a pensar "já faço isso, cadê as novidades?" ou então "impossível fazer isso, você não conhece minha realidade". Desta forma, encontrar o meio termo entre o que já é

feito em sala de aula e a utopia, seria o adequado para que as formações continuadas fossem, efetivamente, significativas para os professores.

Para Nóvoa (1995, p. 25), a formação se constrói "através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal" e não pela acumulação de cursos. As formações devem contribuir para a emancipação profissional dos professores, assim como a produção autônoma de saberes.

Saviani (2009) discute os dilemas entre os conteúdos e os procedimentos didático-pedagógico que devem integrar o processo de formação de professores e a dificuldade de implantá-las da maneira adequada nos cursos. Os dois aspectos indissociáveis da função docente e que são, provavelmente, a raiz desse dilema é a forma e o conteúdo. Desta maneira:

Considerando o modo como estão constituídas as especializações universitárias, dir-se-ia que os estudantes, que vivenciaram na educação básica a unidade dos dois aspectos, ao ingressar no ensino superior terão adquirido o direito de se fixar apenas em um deles. Em consequência, os que foram aprovados no vestibular de Pedagogia não precisam mais se preocupar com os conteúdos. E os que foram aprovados nos vestibulares das diferentes disciplinas de licenciatura se concentram apenas nos respectivos conteúdos específicos, despreocupando-se com as formas a eles correspondentes (SAVIANI, 2009, p. 151).

É notório que os cursos de Licenciatura dão ênfase as disciplinas que abarcam conhecimentos específicos, em detrimento das disciplinas pedagógicas, assim como, o currículo dos cursos de Pedagogia privilegia as disciplinas didático-pedagógicas. Em parágrafo único da Resolução CNE/CP 1/2002 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em cursos de graduação em nível superior, no art. 11, foi deliberado que nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento, sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas, não será inferior à quinta parte da carga horária total (BRASIL, 2002).

No que se refere à formação de professores para atuar na Educação Especial, permanece uma incógnita. Vê-se nos currículos das licenciaturas o oferecimento de disciplinas relacionadas à área da Educação Especial e Inclusiva, sendo obrigatória ou optativa e "com carga horária reduzida, ministrada de maneira aligeirada, o que não favorece a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de destrezas, habilidades e atitudes relativas ao processo de atendimento à diversidade

dos educandos” (MARTINS, 2012, p. 30). O caráter estanque e reduzido dessas disciplinas faz-nos refletir, se os professores que estão sendo formados, estarão aptos a trabalhar com situações especiais do desenvolvimento e aprendizagem de alunos.

A inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo (PIMENTEL, 2012, p. 140).

Por isso, é de extrema importância garantir o AEE de qualidade aos alunos com NEE, para que lhes seja garantido o direito à formação, escolarização e não apenas a pseudoinclusão nos ambientes escolares. A escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial e Inclusiva pede a construção de lógicas de ensino diversas. Desta forma, a formação continuada em processo é importantíssima para o atendimento destes alunos.

[...] o atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. 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 (COSTA, 2012, p. 101).

A parceria entre professores de sala comum e especializados que auxiliam o AEE é de grande importância para o desenvolvimento do Plano de Atendimento Individualizado (PAI) e adaptações curriculares, quando necessárias. Esta proposta de trabalho conjunta é indispensável para a permanência dos alunos nos ambientes escolares e o pleno aproveitamento das aulas.

Para além do acesso, permanência e aproveitamento, há uma fértil discussão entre os educadores sobre uma abordagem mais ampla de educação, considerando-a no “âmbito das relações sociais e como se expressa no interior das escolas regulares, nas relações com a família, nos movimentos sociais, nas (im)possibilidades de trabalho, entre outras” (SILVA, 2012, p. 117).

Cabe refletir sobre a formação de professores no âmbito da inclusão escolar e a intenção existente por trás dos currículos dos cursos de licenciatura. Como é

possível pensar uma educação básica voltada às diferenças, sendo que o foco ainda é na homogeneização?

Pensar na qualificação das práticas de ensino é rever novas formas de organização pedagógica, que sejam consonantes ao respeito às diferenças dos alunos, uma nova compreensão das práticas dialógicas desenvolvidas em sala de aula, que recuperem os agentes humanos envolvidos na relação (GOMES, 2012, p. 7).

Desta forma, pensar na educação sem olhar para a subjetividade de seus sujeitos não a tornará inclusiva.

Neste sentido, segundo Martins (2012), mesmo com o número crescente de cursos de licenciatura que oferecem disciplinas voltadas a Educação Especial, numa perspectiva inclusiva, estudos evidenciam que, por parte dos docentes em formação, é necessário o aprimoramento desse processo para o aprofundamento teórico e prático nesse campo educacional.

Por outro lado, diante das lacunas existentes na formação inicial e continuada, segundo Pimentel (2012), o professor precisa ter saberes específicos para a atuação em um paradigma inclusivo, que inclui:

[...] o reconhecimento das peculiaridades e diversidade do processo de aprendizagem; a percepção das potencialidades dos estudantes com deficiência de modo que possa planejar práticas pedagógicas que considerem as necessidades dos educandos, promovendo a adaptação do currículo escolar, isto é, modificando objetivos, formas de mediação pedagógica, metodologias, recursos didáticos, tempo de ensino e aprendizagem ou instrumentos de avaliação, quando necessário (PIMENTEL, 2012, p. 152).

É fundamental pensar a escola como ambiente de formação profissional contínuo. Este espaço possibilita o compartilhamento de experiências, o que possibilita mudanças das práticas pedagógicas ineficientes e construção de conhecimento oriundos da prática. A partir destas discussões com pares inseridos numa mesma realidade e "falando a mesma língua", exigem-se, constantemente, as "reformulações e novos posicionamentos que motiva a modernização do ensino, e essencialmente, o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Torna-se, portanto, uma inovação que implica atualização e reestruturação das condições educacionais das escolas brasileiras" (GOMES, 2012, p.9).

O acesso ao currículo escolar, por intermédio de práticas pedagógicas diferenciadas, que atendam as necessidades de aprendizagem dos alunos, é um desafio,

[...] pois demanda professores detentores de conhecimentos teórico-práticos, bem como planejamentos coletivos, estratégias e metodologias de ensino e de processos de avaliação, que possibilitam ao educador acompanhar o desenvolvimento de cada aluno que está em sala de aula" (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 20).

Sem o acesso a esses conhecimentos, a aprendizagem pode ser comprometida.

O papel do professor, portanto é o de planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos, ou seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem. Não há ensino verdadeiro se os alunos não desenvolvem suas capacidades e habilidades mentais, se não assimilam pessoal e ativamente os conhecimentos ou se não dão conta de aplicá-los, seja nos exercícios e verificações feitos em classe, seja na prática da vida (LIBÂNEO, 2001a, p. 3).

Neste sentido, o professor deve ter outra forma de olhar para os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD. Não devem apenas observá-los e deixá-los de lado no processo de escolarização, mas percebê-los como pessoas detentoras da capacidade e vontade de aprender.

Educação de qualidade é aquela em que a escola promove para todos o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania (inclusive como poder de participação), tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A articulação da escola com o mundo do trabalho se torna a possibilidade de realização da cidadania, por meio da internalização de conhecimentos, habilidades técnicas, novas formas de solidariedade social, vinculação entre trabalho pedagógico e lutas sociais pela democratização da sociedade (LIBÂNEO, 2001b, p. 19).

Para o autor, ao pensar em uma educação de qualidade, parte-se do princípio que a atividade essencial de uma escola é assegurar a relação cognitiva do aluno com a matéria, ou seja, a aprendizagem dos alunos, com a ajuda pedagógica do professor. Chega-se, portanto, ao papel fundamental do professor como mediador desse encontro do aluno com os objetos de conhecimento.

O professor introduz os alunos no mundo da ciência, da linguagem, para ajudar o aluno a desenvolver seu pensamento, suas habilidades, suas atitudes. Sem professor competente no domínio das matérias que ensina, nos métodos, nos procedimentos de ensino, não é possível a existência de aprendizagens duradouras. Se é preciso que o aluno domine solidamente os conteúdos, o professor precisa ter, ele próprio, esse domínio. Se os alunos precisam desenvolver o hábito do raciocínio científico, que tenham autonomia de pensamento, o mesmo se requer do professor. Se queremos alunos capazes de fazer uma leitura crítica da realidade, o mesmo se exige do professor. Se quisermos lutar pela qualidade da oferta dos serviços escolares e pela qualidade dos resultados do ensino, é preciso investir mais na pesquisa sobre formação de professores (LIBÂNEO, 2001b, p. 22).

Libâneo (2001a) ressalta que grande parcela dos professores tem como objetivo de trabalho, conseguir que seus alunos aprendam da melhor forma possível e, que acima de qualquer limitação ou problema, possuem consciência da responsabilidade que carregam de proporcionar um bom ensino a eles. "Apesar disso, saberá ele fazer um bom ensino, de modo que os alunos aprendam melhor?" (p. 1). Em determinadas salas (ou situações) fazer o melhor não é o suficiente. Buscar novas didáticas, métodos de ensino, recursos materiais e atualização teórica ajuda o professor a chegar ao bom ensino.

Professores bem formados e preparados para lecionar possuem mais chances de êxito na profissão, pensando no objetivo maior da educação de formar indivíduos críticos e com liberdade intelectual. É difícil almejar que os alunos tenham sucesso na apropriação do conhecimento e olhar crítico sobre o mundo, se nem ao menos seus professores o têm. Portanto, o reforço da formação teórica dos pedagogos e professores é essencial.

4 Método

Optou-se pela pesquisa bibliográfica para a revisão da literatura sobre a temática com o intuito de colocar o pesquisador em contato com os estudos já realizados sobre o tema. Utilizou a pesquisa empírica com o objetivo de obter hipóteses, informações e conhecimentos sobre uma determinada problemática.

A pesquisa realizou-se de forma exploratória. De acordo com Gil (1999) sua principal característica é proporcionar uma visão geral sobre um fato específico quando o tema escolhido é pouco explorado ou quando as informações sobre ele tornam difíceis as tentativas de formulação de hipóteses precisas ou operacionalizáveis. O levantamento por amostragem com variável quantitativa efetivou-se com o levantamento das crianças com indicativos de AH/SD.

Lakatos e Marconi (2008) postulam que a pesquisa de campo descritiva é composta por dados coletados por instrumentos diversos como questionários, entrevistas, formulários de observação entre outros, e consiste em levantamentos ou observações sobre fatos, fenômenos ou problemas que devem ser registrados, analisados, classificados e interpretados.

Esta pesquisa quali-quantitativa do tipo descritiva foi desenvolvida em três etapas. Na etapa A, utilizou-se para a coleta de dados o “Guia de observação de crianças dotadas e talentosas” de Guenther (2004), com a finalidade de mapear os alunos com indicativos de AH/SD. Na etapa B, foram selecionadas questões de verdadeiro (V) ou falso (F) sobre o tema, tendo como base o questionário desenvolvido por Pérez (2009), para verificar o que os professores conhecem sobre o tema. Na etapa C, utilizou-se um diário de campo para o registro das observações realizadas em uma sala de aula do 4º ano do Ensino Fundamental I, que possui uma aluna identificada com AH/SD.

Toda a tabulação dos dados foi realizada pela aluna-pesquisadora autora desse estudo.

a) Local

A pesquisa foi realizada, ao todo, em 26 escolas estaduais pertencentes à rede pública de ensino de uma cidade do interior paulista, que atendem alunos do ciclo I e II do Ensino Fundamental.

b) Participantes

Participaram do estudo 280 professores do Ensino Fundamental I e II. O critério de inclusão dos participantes foi responder os questionários “Guia de Observação de Talentos” e “Questionário de identificação e caracterização profissional”, assim como preencherem devidamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) até a data determinada.

c) Descrição dos instrumentos

▪ Instrumento utilizado na Etapa A: “Guia de Observação de Talentos”

O Guia de Observação de Talentos, desenvolvido por Zenita C. Guenther (2004) foi utilizado com o objetivo de levantar junto aos professores a presença de comportamentos que, ao serem observados em sala de aula, podem ser considerados indicativos de AH/SD (ANEXO A).

Por meio da observação, foi realizado o levantamento da quantidade de indicativos que o aluno possui, que o destaca em relação aos seus pares da mesma sala. Segundo Guenther (1997) o aluno que apresentar destaque em várias características tem forte probabilidade de ser uma criança com AH/SD.

Em cada item, os responsáveis anotaram os dois alunos que mais se sobressairam de acordo com cada indicador, em relação à sala analisada. De posse dos dados, foram considerados na análise:

I - Sinais de capacidade no Domínio da Inteligência:

a) **Capacidade e inteligência geral:** citado em pelo menos seis dos seguintes itens: 4, 6, 9, 10, 11, 12, 17, 18, 21, 22, 25 ou, pelo menos, quatro dos indicativos mais potentes: 9, 11, 13, 17, 18, 22 e 25.

b) **Talento verbal** - citado em pelo menos três dos seguintes itens: 1, 5, 7, 18, 22.

c) **Capacidade de pensamento abstrato (talento científico) matemático** - Citado em três ou mais dos seguintes itens: 2, 9, 11, 18, 22.

II - **Criatividade acentuada e /ou talento artístico:** são sinalizados pela presença em pelo menos quatro dos seguintes indicativos, em qualquer

combinação, ou três incluindo originalidade, fluência e boa produção artística: 3, 8, 10, 13, 17, 25, 12.

III - Domínio da capacidade sócio-afetiva: são sinais de Capacidade na área de relações humanas a presença em pelo menos quatro dos seguintes itens: 4, 7, 14, 15, 16, 19 e 26

IV - Domínio da capacidade sensório motor: sinaliza Talento Psico-motor a indicação da criança nos itens: 4, 23 e 24.

Neste instrumento também havia duas questões abertas que os responsáveis pelo preenchimento poderiam indicar de forma direta, os alunos que se destacavam naquela sala e descrever com maiores detalhes as características observadas.

- **Instrumento utilizado na etapa B: “Questionário de identificação e caracterização profissional”**

Com este instrumento objetivou-se identificar quais são as concepções e conhecimentos dos participantes a respeito dos mitos e outros pontos de discussão sobre as AH/SD.

Baseou-se na ficha desenvolvida por Susana Graciela Pérez Barrera Pérez (2009) que originalmente continha 71 questões, das quais foram selecionadas 46 para compor esse instrumento (ANEXO B). O critério adotado para a seleção foi a pertinência das questões com o tema escolarização de alunos com AH/SD e mitos.

São questões semiestruturadas, de verdadeiro ou falso, a respeito dos mitos mais comuns sobre as AH/SD. Incluiu-se também perguntas sobre a formação dos participantes para a caracterização do perfil do profissional.

- **Instrumento utilizado na Etapa C: Roteiro de observação e Diário de campo.**

Com o roteiro de observação registrou-se informações importantes sobre a prática pedagógica da professora. O instrumento é composto por perguntas

relacionadas aos ritos institucionais, objetivos da aula, interdisciplinaridade, procedimentos e recursos didáticos, conteúdos trabalhados, material de apoio utilizado, linguagem e interação da professora com a aluna, avaliação e organização do tempo e espaço (APÊNDICE A).

d) Procedimentos de coleta de dados

Inicialmente foram realizados os procedimentos éticos com a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa - Plataforma Brasil e obteve-se a aprovação de acordo com o protocolo CAAE: 24105314.2.0000.5398.

Em seguida, o projeto foi encaminhado a rede pública estudada, com solicitação de autorização para que a pesquisa fosse realizada, recebendo parecer positivo.

Posteriormente, foi realizada a divulgação e apresentação da pesquisa em reunião promovida pela rede pública em que todos os diretores e coordenadores das escolas foram convocados. Nesta mesma ocasião foram distribuídos os questionários impressos e passou-se as seguintes instruções:

- Solicitou-se que todos os questionários respondidos, viessem acompanhados com do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO C) assinado;
- Explicou-se que nos envelopes lacrados que foram entregues a cada diretor e coordenador, havia o número correspondente de questionários para cada sala de aula da unidade;
- Esclareceu-se que o instrumento “Guia de Observação de Talentos” poderia ser respondido coletivamente. No caso das salas de Ensino Fundamental I, o professor responsável poderia contar com a colaboração dos coordenadores, professores de Artes e Educação Física. Já os questionários das salas do Ensino Fundamental II poderiam ser preenchidos coletivamente com todos os professores que lecionam disciplinas para aquela turma, sendo indispensável a participação dos professores responsáveis pelas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, pois são os que possuem maior carga horária.
- Solicitou-se que as escolas identificassem os alunos indicados no Guia de Observação de Talentos com nome completo, número da chamada ou Registro Acadêmico (RA).

- Pediu-se que o “Questionário de identificação e caracterização profissional” fosse preenchido individualmente, ou seja, um questionário para cada professor da unidade.
- Combinou-se que todos deveriam responder aos instrumentos e devolvê-los no prazo de trinta dias.

Na mesma reunião comprometeu-se a dar uma devolutiva dos resultados obtidos. Passado o tempo estipulado para o preenchimento, todos os questionários foram recolhidos e realizou-se a tabulação e análise dos dados. Em seguida, foram redigidas e encaminhadas as cartas, por intermédio da rede pública pesquisada, a todas as escolas, com a relação dos alunos com indicativos de AH/SD. Este documento continha o nome, ano e turma que o aluno estava em 2014 e as áreas pontuadas. Elaborou-se também um documento explicativo, que foi enviado junto com as cartas, que detalhava as características marcantes de cada área, para maior compreensão dos resultados.

A última etapa da coleta foi a observação em sala de aula, realizada em uma Escola Estadual, situada na periferia de uma cidade do interior paulista, em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I, que têm uma aluna identificada com AH/SD.

As observações ocorreram em 8 encontros intercalados, totalizando 34 horas, no período compreendido entre 09 à 27/03/2015. Optou-se por esta escola, pois, nela há um programa de identificação de alunos com AH/SD, coordenado pelas Professoras Dra. Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues³ e Dra. Vera Lucia Messias Fialho Capellini⁴, em que, todos os alunos que ingressaram ou estudavam na unidade escolar, a partir do ano de 2013 foram avaliados, individualmente, pelos integrantes do projeto.

A identificação dos alunos realizada no projeto da escola escolhida foi realizada por meio do Guia de Observação de sinais de Talento, desenvolvido por Guenther (2004), Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, Escala Especial (ANGELINI et al., 1999), considerando desempenho intelectual correspondente ao percentil 90 ou mais, Teste de Desempenho Escolar – TDE (STEIN, 1994), considerando crianças com desempenho acadêmico superior em

³ Docente do Departamento de Psicologia da UNESP/Bauru.

⁴ Docente do Departamento de Educação da UNESP/Bauru.

pelo menos uma das áreas avaliadas (Escrita, Leitura, Aritmética e Total), e, por fim, dos alunos indicados por seus professores, com desempenho intelectual acima do percentil 90 e com desempenho superior em pelo menos um dos subtestes do TDE, aplicou-se a Escala de Inteligência Wechsler para Crianças, 3ª Edição – WISC-III (WECHSLER, 2002) para confirmar (ou não) o alto desempenho intelectual, aqui considerado aqueles com escores acima de 130.

Os dados foram organizados em 3 etapas.

Etapa A - composta pelo mapeamento de alunos com indicativos de AH/SD. Nesta etapa está incluso todos os dados obtidos a partir do “Guia de Observação de Talentos”, desenvolvido por Zenita C. Guenther (2004) e pelas perguntas abertas elaboradas pela pesquisadora (ANEXO A).

Os dados indicados nos próximos tópicos, vinculados a esta etapa, sempre estarão relacionados ao total de salas avaliadas, total de alunos com indicativos de AH/SD que pontuaram no Guia e total de alunos indicados espontaneamente nas perguntas abertas pelo corpo docente da escola.

Etapa B - constitui a avaliação de conhecimentos e mitos sobre o tema AH/SD. Nesta etapa foram agrupados os dados coletados no “Questionário de Identificação e caracterização profissional”, que continha perguntas semiestruturadas de verdadeiro ou falso, desenvolvido por Susana Graciela Pérez Barrera Pérez (2009), sobre questões relacionadas ao tema. A pesquisadora elaborou e incluiu neste instrumento perguntas de “sim” ou “não” e algumas sobre a formação profissional dos participantes (ANEXO B).

Todos os dados indicados nos próximos tópicos deste trabalho e, vinculados a esta etapa, são relativos aos professores que responderam individualmente cada pergunta do instrumento utilizado.

Etapa C - refere-se a observação em sala de aula. Nesta etapa contém todos os dados que foram coletados e registrados (APÊNDICE A) pela pesquisadora nos oito encontros de observação em uma sala do 4º ano de uma escola estadual pertencente a uma rede pública de ensino de uma cidade do interior paulista. O foco da observação foi a prática pedagógica da professora, que não participou das duas etapas anteriores.

Vale ressaltar que os participantes puderam optar em responder os instrumentos de coleta de uma etapa (A ou B) ou das duas etapas (A e B), visto que, a participação em qualquer etapa desta pesquisa foi facultativa.

e) Procedimentos para análise dos dados

Os dados foram analisados quantitativamente, verificando-se a distribuição de frequência das respostas, mostrando-se os resultados em tabelas e, a parte qualitativa, foi agrupada pela incidência dos conteúdos apresentados.

Os dados obtidos a partir dos questionários semiestruturados das Etapas A e B foram agrupados de acordo com a frequência em que foram assinalados nos roteiros, realizando-se as descrições quantitativas em número absoluto e porcentagem.

Para análise das perguntas semiestruturadas e abertas da etapa A, em que os professores indicaram nominalmente e de maneira espontânea os possíveis alunos com AH/SD, foram considerados todos os dados compatíveis com as descrições presentes no Guia de Observação de Talento de Guenther (2004). As indicações espontâneas foram quantificadas e descritas.

Foram consideradas corretas as alternativas assinaladas na etapa B, que coincidem com o aporte teórico sobre tema.

Quanto à observação da etapa C a análise foi descritiva, pautada nas anotações do diário de campo, com foco nos momentos em que a professora introduzia atividades diferentes, acrescentava recursos, propunha explicitação de conteúdos apreendido por parte da aluna para com os demais colegas da sala.

A partir das reflexões sobre os dados obtidos estabeleceram-se as relações com os estudos pertinentes ao tema, discutindo-se os resultados.

5 Apresentação e discussão dos resultados

Levantou-se junto a rede pública pesquisada que havia 49 Escolas Estaduais do Ensino Fundamental I e II, no ano de 2014, totalizando 833 turmas.

Na Etapa A do estudo, obteve-se a devolutiva de 24 escolas, que equivalem a 49% do total, avaliando-se os questionários de 231 turmas, equivalente a 27,7% do total. Houve casos em que uma escola devolveu apenas um questionário para avaliação, assim como, quatro escolas devolveram de todas as turmas. Havia, em média, 17 turmas por escola.

Vale ressaltar que as escolas deveriam fazer a análise de todas as turmas, todavia, nem todas as escolas deram a devolutiva por completo, embora esta fosse à solicitação inicial.

Em relação à etapa B, que visava avaliar os conhecimentos, 279 questionários foram devolvidos, contando com a participação de 26 escolas nesta etapa.

Dos 510 questionários respondidos, 45% correspondem a Etapa A e 55% a Etapa B.

A seguir são apresentados e discutidos os dados de acordo com suas respectivas etapas. Algumas respostas das perguntas abertas foram utilizadas, afim de ilustrar os resultados. Nelas o nome dos alunos citados espontaneamente foram substituídos por A e a identificação dos professores por P. O número que acompanha A ou P se referem a posição que ocupam na organização dos dados.

5.1 Resultados da Etapa A

Das 231 turmas analisadas, 58% pertenciam ao Ensino Fundamental I e 42% ao Ensino Fundamental II. Dentre os questionários que voltaram respondidos apenas 6% deles não havia nenhum aluno pontuado.

Neste estudo, embora não de modo significativo o número de alunos com indicativos de AH/SD foi maior no fundamental I. Segundo Guenther (2006, p. 98)

Se a criança dotada e talentosa não foi localizada na escola até a 4ª série, agora no período de 5ª à 8ª o processo pode ser mais complexo, pela impossibilidade de haver um professor que conheça bem e acompanhe, dentro do grupo familiar de pares e colegas, e que possa coletar dados de observação direta.

Logo, pode-se inferir que no Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, os resultados podem estar relacionados à dificuldade em realizar uma observação mais profunda, pois, ensina-se "uma 'disciplina', e o foco de atenção é desviado do aluno para o conteúdo. Talvez, esteja aí uma razão porque a maioria dos professores parece conhecer apenas superficialmente os alunos, nessa faixa" (GUENTHER, 2006, p. 4). Outro motivo a ser destacado é a superlotação das salas, ilustrado na fala de um dos professores participante:

Não existe (II⁵)

Salas numerosas dificultam a observação individual (III⁶ - P186 - Sala Ensino Fundamental II)

Seguindo as orientações do Guia de Observação de Talentos, mapeou-se que 477 alunos possuem indicativos de AH/SD. Deste total, 301 alunos pertenciam ao Ensino Fundamental I e 176 ao Ensino Fundamental II. Constatou-se que há, em média, 20 alunos com indicativos de AH/SD por escola.

Desta forma, pode-se perceber a importância em fazer o levantamento de crianças com indicativos de AH/SD partindo-se da observação dos professores já nos anos iniciais, pois, nesta fase da vida escolar, professores e crianças se encontram e convivem várias horas por dia, em situações variadas e durante um período considerável. Segundo Guenther (2006), o professor de sala de aula está em boa posição para observar seus alunos. Neste sentido, já se "demonstrou cientificamente que professores são perfeitamente confiáveis e capazes para detectar sinais de talento em seus alunos, pela observação, principalmente se forem alertados e preparados" (GAGNÉ, 1994, *apud* GUENTHER, 2006, p. 3).

Ainda que considerada como um dos fatores fundamentais para a identificação de alunos com AH/SD, pode-se ter riscos inerentes, pois a observação e indicação espontânea realizada pelos professores é pautada em julgamentos subjetivos. Portanto, é necessário esclarecer que a identificação deve ocorrer por meio de diversos instrumentos e em parceria com profissionais especializados,

⁵ Pergunta II: Existe em sua turma alguma criança com outros talentos especiais? Quem? Como se manifesta o seu talento? (Pode anexar qualquer material que julgar pertinente e usar o verso da folha).

⁶ III – Comentários e observações que deseja fazer: (Pode anexar folhas ou usar o verso).

envolvendo a observação em sala de aula, questionários, testes, avaliações de desempenho, escalas de características, entrevistas e quaisquer outros instrumentos que sejam viáveis.

Existem seis áreas ou domínios possíveis de serem pontuadas no guia (GUENTHER, 2006). Em cada área, há características marcantes que podem ser notadas. Portanto os docentes devem estar atentos aos sinais no ambiente escolar, como:

- **Capacidade e inteligência geral:** “expressa curiosidade, mexe, pergunta, desmonta, cutuca, examina, enfrenta desafios, mostra senso de humor, boa memória, aprende com facilidade e tem um bom fundo de informações” (GUENTHER, 2006, p. 1).
- **Talento verbal:** traços da inteligência geral e vivacidade mental “combinados com gosto e eficiência ao lidar com palavras, precisão e riqueza de vocabulário, compreensão e expressão verbal, sucesso em áreas cujo domínio depende de pensamento linear e linguagem escrita ou falada” (GUENTHER, 2006, p. 1).
- **Capacidade de pensamento abstrato (talento científico-matemático):** caracterizada pela independência, compromisso e persistência. “É confiante, seguro, tem boa organização interna, raciocínio e lógica, alcança sucesso em áreas cujo domínio privilegia o pensamento espacial não linear, e se expressa preferencialmente através de símbolos, formas e configurações abstratas” (GUENTHER, 2006, p. 1).
- **Criatividade acentuada e/ou talento artístico:** “sinais de produção original e fluente de ideias, projetos ou realizações em diversas áreas de atividades, como artes, ciências, letras; pensamento holístico divergente ou não linear; percepção acurada, intuição, elevado senso crítico, autocrítica, sensibilidade, perceptividade” (GUENTHER, 2006, p. 1).
- **Talento psicossocial:** pode se expressar em duas áreas separadamente ou combinadas. A primeira envolve os sinais de Liderança, ao observar envolvimento com planos, tarefas, objetivos e atividades em grupo, senso de justiça, capacidade de irradiar energia própria para o grupo, bem como inspirar e receber confiança do grupo. Já a segunda área, a de Relações Humanas, caracteriza-se pela cooperação, participação e convivência grupal

"marcada por solidariedade, preocupação e sensibilidade aos outros, aceitação, companheirismo, consideração, interesse em ouvir e compreender os colegas, bondade e amizade no trato com as pessoas" (GUENTHER, 2006, p. 2).

- **Talento psico-motor:** apresenta desempenho superior em atividades físicas, apresentando "gosto e dedicação a variadas atividades e experiências físicas e rítmicas, tais como em esportes, artesanato, mecânica, ginástica, dança [...]" (GUENTHER, 2006, p. 2).

As áreas foram apresentadas separadamente para a compreensão minuciosa de suas respectivas características. Entretanto, as AH/SD podem apresentar a combinação em mais de uma área quando a pessoa apresentar seus respectivos sinais.

Em relação à área pontuada e/ou combinada, neste estudo, **175** alunos pontuaram em apenas uma área, **91** pontuaram em duas áreas, **86** pontuaram em três áreas, **66** em quatro áreas, **50** em cinco áreas e apenas **9** alunos pontuaram em todas as áreas possíveis. Pautado nestes resultados, pode-se inferir que a frequência de alunos que apresentam AH/SD em mais de uma área, decresce consideravelmente à medida que a natureza dessas combinações aumenta.

Tabela 1. Número de alunos por quantidade de área pontuada.

Quantidade de áreas	Quantidade de alunos
1	176
2	91
3	86
4	66
5	50
6 (todas)	9

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre as áreas, **337** alunos pontuaram no domínio da capacidade de pensamento abstrato (talento científico-matemático), **280** no talento verbal, **251** na capacidade e inteligência geral, **163** no talento psicossocial, **153** na criatividade acentuada e/ou talento artístico e no talento psicomotor um total de **28** alunos pontuaram.

Tabela 2. Número de alunos por área pontuada

Área/talento	Quantidade de alunos
Científico-matemático	337
Verbal	280
Capacidade e inteligência geral	251
psicossocial	163
Artístico	153
Motor	28

Fonte: Elaborado pela autora.

Se analisadas as características marcantes de cada área, comparando-as com o número de alunos que pontuaram em cada uma delas, fica claro que os professores de classe comum conseguem notar o desempenho superior dos alunos nas áreas que, indiretamente, envolvem as competências das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Logo, pode-se inferir que, no ambiente escolar, é facilitada a observação e ocorrência das áreas Capacidade e inteligência geral, talento verbal e científico-matemático.

Ao deixar em segundo plano as atividades que valorizam os processos criativos e as atividades que envolvam expressões físicas e corpóreas, pode-se comprometer o desenvolvimento de habilidades importantes. Fleith (2006) discute que dois importantes objetivos na escolarização de alunos com AH/SD são desenvolver talentos e habilidades, auxiliando estes indivíduos a atualizarem seu potencial e tornarem-se criativos, e habilitá-los a darem contribuições criativas à sociedade.

Reforçando a informação de que alguns professores não conhecem, de fato, as características peculiares de seus alunos, e que falta um olhar mais apurado sobre os processos criativos e atividades que envolvam as expressões corporais, em um ou outro item do questionário, eles não indicaram nenhum aluno. Os itens (afirmativas do Guia) com maior índice de indicação em branco foram:

- 3. *Os melhores nas áreas de arte e educação artística*, com 36 questionários sem indicação;
- 15. *Preocupados com o bem estar dos outros*, com 33 questionários sem indicação;

- 20. *Que se ocupam de atividades solitárias*, com 34 questionários sem indicação;
- 23. *Com melhor desempenho em esportes e exercícios físicos*, com 53 questionários sem indicação;
- 24. *Que sobressaem em habilidades manuais e motora*, com 36 questionários sem indicação.

Dos cinco itens acima, quatro estão diretamente relacionados às áreas com o menor percentual de alunos indicados, ou seja, talento artístico e motor. Neste sentido, podemos inferir que essas áreas são mais difíceis do professor de classe comum observar, reforçando a importância de a avaliação ser realizada por mais de um profissional e com instrumentos diversos.

Quanto às indicações espontâneas:

O Guia continha duas perguntas abertas. Na primeira, (constante como item II) os professores poderiam indicar aqueles alunos que consideravam como possíveis superdotados. Já na segunda (item III), o espaço era destinado para comentários adicionais.

No total, 54 alunos foram indicados de forma espontânea, sendo 29 do Ensino Fundamental I e 25 do Ensino Fundamental II. Dos indicados, 16 também haviam pontuado no Guia de Observação de Talentos.

Para ilustrar como foram realizadas as indicações espontâneas, selecionamos algumas falas dos professores da primeira pergunta⁷.

O A8 demonstra uma capacidade acima da média para absorção e compreensão de conhecimentos construídos em sala de aula, mesmo sem demonstrar muito esforço e comprometimento (P88 - Ensino Fundamental II).

O A11 cria diversos aparelhos eletrônicos, demonstra muita curiosidade e é bem criativo. O A12 lê muito e tem respostas surpreendentes em alguns casos – Pensa rápido e é bem crítico (P132 - Ensino Fundamental II).

A13: Seu talento é para artes – Faz dobraduras minúsculas com massinha, faz vários personagens com fisionomia e detalhes, concerta vários aparelhos etc. É muito criativo (P161 - Ensino Fundamental I).

⁷ II – Existe em sua turma alguma criança com outros talentos especiais? Quem? Como se manifesta o seu talento? (Pode anexar qualquer material que julgar pertinente e usar o verso da folha).

A A15 é muito mais madura do que os demais colegas, possui capacidade de argumentação forte. Expressa suas ideias com clareza, sinceridade e objetividade. Possui dom para a oratória (P210 - Ensino Fundamental II).

A25 – Se destaca nas aulas de Ed, física, nas atividades de circuito, sequência de movimentos, em matemática apresenta raciocínio rápido (P228 - Ensino Fundamental I).

Sim. O A26 sempre diz que vai ser paleontólogo, sabe muito sobre o assunto, ele sempre tem uma novidade para contar, ele pesquisa muito e também assiste programas de televisão sobre o assunto (P238 - Ensino Fundamental I).

O A28 é um garoto atípico aos demais muito crítico, com uma aprendizagem muito significativa, acima dos demais (P274 - Ensino Fundamental I).

As indicações espontâneas são similares aos resultados obtidos no estudo desenvolvido por Almeida e Capellini (2005), em que, as indicações espontâneas mais frequentes são na área artística, abarcando habilidades com desenho e pintura, trabalhos manuais, dentre outros.

Na segunda pergunta⁸, obteve-se respostas variadas. Em 32% das respostas, os professores alegaram não notar nenhum aluno que pudesse ser destacado como superdotado, 29% avaliaram que o rendimento da turma está abaixo da média, 21% acreditam que todos os alunos possuem talentos especiais e 18% informaram que não possuem conhecimento suficiente sobre o tema para fazer tais indicações. Abaixo algumas falas que ilustram as respostas.

Essa sala no geral tem nível mediano. Não conseguimos encontrar um aluno que se destaque em todas as áreas. Observamos que os melhores são esforçados e não necessariamente inteligentes (P8 - Ensino Fundamental I).

A sala sobre a qual escrevi é muito complicada no quesito comportamento, e muitos dos alunos têm deficiência intelectual comprovada (P92 - Ensino Fundamental II).

A sala apresenta bastante déficit de atenção, pois há falta de comprometimento (P98 Ensino Fundamental II).

Minha sala é um 5º ano – RI – Recuperação Intensiva. (alunos com defasagem no processo de aprendizagem) (P 215 - Ensino Fundamental I).

Todos são especiais, cada um com suas habilidades e seu tempo (P13 - Ensino Fundamental I).

Cada criança tem sua personalidade de cada vez mais chegar as suas altas habilidades (P40 - Ensino Fundamental I).

⁸ III – Comentários e observações que deseja fazer: (Pode anexar folhas ou usar o verso).

Almeida e Capellini (2005) identificaram as mesmas concepções de que em classes com o nível de aprendizagem abaixo da média não há alunos com AH/SD, assim como a visão presente nos ambientes escolares de que todos os alunos têm algum talento especial, dentro da sua capacidade, advertindo que é necessário muito cuidado com esta afirmação, uma vez que, poderão descuidar na atenção à diferenças.

5.2 Resultados da Etapa B

Neste tópico são descritos o perfil dos professores participantes e suas concepções sobre o tema AH/SD.

Assim, em relação ao perfil, participaram desta etapa 279 professores, 13% do sexo masculino e 87% feminino. Em relação à formação, 37 cursaram o Magistério, 155 tem o nível superior completo, sendo que 60 fizeram pós-graduação e 27 não responderam. Em relação à pós-graduação 53 referem ter cursando especialização e 7 o mestrado.

Os professores possuem, em média, 15 anos de carreira. O que possui menor tempo de carreira atua há três meses, e o com maior tempo leciona a vinte e nove anos. Do total de participantes, 14% não responderam essa pergunta.

Nas perguntas pontuais sobre AH/SD, relacionadas à formação e interesse pelo tema, em que os participantes deveriam assinalar sim ou não, chegou-se aos resultados:

Tabela 3 – Número de respostas sobre formação e interesse pelo tema

Perguntas	Sim	Não	NR
Já fez cursos ou foi orientado sobre o trabalho com alunos com altas habilidades ou superdotação?	38	238	3
Considera que já lecionou para aluno (s) com altas habilidades ou superdotação?	109	165	5
Se em sua Secretaria fosse oferecido curso nesta temática você gostaria de fazer?	241	35	3

Fonte: Elaborado pela autora.

Um número considerável de professores nunca foi orientado sobre o trabalho com alunos com AH/SD. Corroborando com essa informação, Lopes (2015) afirma que professores com um tempo longo de carreira, nunca receberam

formação específica para a área de AH/SD, inclusive aqueles que se declararam especializados em Educação Especial.

Diversos autores, como Rodrigues e Capellini (2012), Goulart (2011), Delou (2007), Lopes, Lenharo e Capellini (2014), destacam que a carência de investimentos em formação docente e formação especializada para a área, dificultam a identificação, escolarização e atendimento desses alunos.

A falta de identificação de alunos com AH/SD, os mitos existentes na área e desconhecimento sobre características das AH/SD, podem explicar o número elevado de professores que declararam nunca ter lecionado para alunos com AH/SD.

Constatou-se que 241 professores fariam o curso de formação continuada sobre a temática. Estudo desenvolvido por Lopes (2015) mostra o crescente número de professores que procuram formação continuada, sobre diversas temáticas, incluindo AH/SD. Nóvoa (1992) ressalta que cada vez mais se faz necessário uma nova cultura de formação de professores.

Das 46 afirmativas, as únicas afirmativas verdadeiras, com base na literatura, são as questões 14, 23, 30, 40 e 46. As demais são falsas. Chegou-se ao resultado de que 2,4% das questões não foram respondidas, 73,4% das afirmativas foram assinaladas corretamente e 24,2% estavam erradas. Logo, o número de acertos foi superior ao de erros.

Pode-se constatar que os professores já possuem algum conhecimento sobre o tema. Estudos (LOPES, 2015; MENDONÇA, 2015; RODRIGUES; CAPELLINI, 2012) sobre esta temática vêm sendo realizado nesta região nos últimos anos, e podemos inferir que isto já ampliou o conhecimento dos professores. Todavia, não é possível afirmar que os mitos foram minimizados ou concepções errôneas sobre as AH/SD superadas.

Do total, em apenas duas questões, nº 5 e 36, o índice de erro foi superior ao de acerto.

Na afirmativa **5 Existem comportamentos típicos nas pessoas com AH/SD**, cuja resposta é falsa, 66,3% dos participantes assinalaram como verdadeira, 31,5% falsa e 2,2% não responderam.

Peréz (2003), Carneiro (2011), Orfino (2007) e Fleith (2006) discutem que, ao mesmo tempo que os alunos com AH/SD podem apresentar alto grau de curiosidade, persistência, facilidade de aprendizagem, liderança, dentre outros, tais

alunos, por outro lado, podem manifestar baixo rendimento, dificuldades de aprendizagem, indisciplina e sentimentos de frustração. Logo, comportamentos típicos são difíceis de serem traçados nesses casos. Infere-se que o ideal de desempenho superior em todas as disciplinas, pautado na imagem do bom aluno, presente no modelo escolar atual, corrobora para a perpetuação desse mito.

Portanto, pode-se constatar que o maior mito existente refere-se aos comportamentos típicos de pessoas com AH/SD. Dessa maneira, conclui-se que a identificação dos possíveis alunos com AH/SD não notados pode ser comprometida, uma vez que os professores não possuem clareza sobre isso.

Nas demais afirmativas, o índice de acerto foi superior ao de erro. As questões nº 22 e 27 totalizaram o maior número de acertos.

Na questão **22. A PAH geralmente é uma pessoa magra, pálida, de óculos com lentes grossas, obsessiva e insociável**, que é falsa, 2,2% não responderam, 1,4% assinalaram que a afirmativa é verdadeira e 96,4% a considerou falsa.

Segundo Pérez (2003), os mitos baseados nos estereótipos físicos ou de personalidade, não se associam as pessoas com AH/SD, pois tais características são de ordem genética ou resultantes de condições ambientais e culturais, sendo encontradas nas demais pessoas.

A afirmativa **27 As pessoas com AH/SD provêm de classes socioeconômicas privilegiadas**, assim como as demais é falsa. A consideraram verdadeira 3,2% dos participantes, enquanto 94,3% a assinalaram como falsa e 2,5% não responderam.

A desconstrução desses mitos, que foi construído socialmente, configura-se como um importante passo para avançarmos, dada a escassez e variedade de oportunidades oferecidas às pessoas com AH/SD das classes mais desprivilegiadas.

5.3 Resultados da Etapa C

- **Breve caracterização da escola**

A escola em que foi realizada a observação pertence à Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, situada em uma cidade do interior. A escola compreende o Ensino Fundamental I e oferece atividades a comunidade aos finais

de semana por meio do Programa Escola da Família. A equipe escolar, que abarca servidores, professores, coordenadores e diretores, é composta por aproximadamente 25 pessoas. A escola atende 268 alunos. Os períodos de funcionamento são manhã e tarde, sendo que no período da tarde há uma sala do 3º ano e duas de 1º e 2º ano. Já de manhã há uma sala do 3º ano, três de 4º ano e duas do 5º ano.

Localizada em um bairro da periferia, a escola conta com água e energia elétrica da rede pública, rede de esgoto, coleta de lixo periódica, possibilidade de acesso à Internet e TV a cabo, além de linhas do transporte público. As ruas são asfaltadas e possuem iluminação.

Os alunos atendidos pela escola, são crianças do bairro em quem ela está situada e de mais dois bairros próximos. As crianças vão à escola sozinhas ou acompanhadas pelos pais e/ou responsáveis, irmãos mais velhos ou vizinhos. Nesta escola não há vans ou ônibus escolares para o transporte dos alunos e poucos levam lanche de casa, a maioria come a merenda.

Os colegiados presentes na escola são a Associação de Pais e Mestres (APM), Conselho de Escola, Conselho de Classe-série e Grêmio Estudantil.

O prédio possui dois andares. No primeiro andar (térreo) funciona a parte administrativa da escola, laboratório de informática, salas de recurso (DI e AH/SD), sala dos professores, cozinha, refeitório, bebedouros, banheiros, pátio e quadra poliesportiva. No segundo andar, situam-se as salas de aula, sala de coordenação e mediação, além de bebedouros.

Os andares são interligados por escadas e elevador. Segue abaixo a descrição de cada espaço.

Salas de aula: no total são seis salas de aula que mantêm uma regularidade na organização. Em todas existem cestos de lixo, cadeiras e mesas, materiais escolares e didáticos, livros, revistas, gibis, mural, ventiladores, muitos armários, estantes para organizar os livros e materiais, caixas de livros lacradas que ainda serão utilizados, relógio, calendários, miniatura do globo terrestre, TV e DVD. Os alunos sentam individualmente ou em duplas. As salas são bem iluminadas com janelas e cortinas. Mesmo contando com ventiladores, as salas são pouco arejadas.

Laboratório de Informática: o laboratório contém computadores novos, porém, durante as três semanas de observação o espaço não foi utilizado.

Sala dos professores: possui uma mesa grande, murais para recados e informes, um computador com acesso a internet, banheiros para professores, sofá e armários.

Sanitários: há apenas três sanitários em cada ambiente (um feminino e outro masculino), totalizando seis, número relativamente pequeno levando-se em consideração o número de crianças atendidas pela escola.

Pátio: fica ao ar livre e tem uma árvore próxima ao portão de entrada. Não há nenhum espaço gramado ou com terra. Os acessos para os ambientes próximos possuem rampas e escadas.

Quadra: é coberta e cercada, com arquibancadas no seu entorno e os materiais utilizados nas aulas, como as bolas, por exemplo, ficam guardadas na sala dos professores.

Refeitório: possui mesas, bancos e murais para recados. Quaisquer apresentações realizadas pelos alunos, professores, diretores, coordenadores ou até mesmo convidados da escola (palestras, projetos, etc) são realizadas neste espaço.

Sala de coordenação: é pequena e abarrotada de materiais e armários. No pequeno espaço que sobra, há uma mesa e um computador que são utilizados pela profissional.

Sala de Mediação, sala de recursos específica para alunos com Deficiência Intelectual (DI) e sala da diretoria: não tivemos acesso a estes espaços.

Secretaria: espaço amplo ocupado por três funcionários que desempenham atividades administrativas e atendimento ao público.

O prédio é adaptado para o atendimento de alunos com deficiência. Há um elevador na unidade para acesso ao segundo andar.

O intervalo tem duração de 20 minutos e as seis turmas saem juntas. Os horários na escola são controlados por sinal sonoro, que toca na entrada e saída dos alunos, assim como de 50 em 50 minutos demarcando as trocas de aula. No intervalo as crianças ficam livres para comer e brincar. Não há atividades dirigidas neste momento.

- **Características da aluna com AH/SD**

A aluna com AH/SD desta turma tem 10 anos e mantém boas relações com as professoras e demais colegas de sala. É comunicativa e participa ativamente das atividades propostas. Já é alfabetizada, faz produções textuais e tem leitura fluente, respeitando as pontuações, dando pausas e entonações. É muito atenta, possui raciocínio rápido e se concentra nas atividades que desenvolve. Senta sempre no fundo sala e auxilia os demais colegas, quando necessário.

▪ **Observações realizadas durante os encontros**

Quanto aos rituais institucionais, o cumprimento do horário ficou dentro do esperado em todos os encontros. Não houve interrupções da aula para a realização de atividades extraclasse e a turma permaneceu dentro da sala de aula, sem explorar os demais espaços da escola. Quanto aos objetivos, a professora não tem a prática de deixá-los claros.

Quanto à organização geral da aula, sempre era iniciada com a oração do “Pai Nosso”, seguida da “Leitura da Professora” e cópia da rotina do dia passada na lousa. O meio da aula era marcado pelo desenvolvimento das atividades cotidianas e no final da aula não acontece nada de específico que possa ser destacado.

Sobre a interdisciplinaridade, a professora não fazia relações entre os conteúdos. Utiliza os materiais fornecidos pelo Estado, sendo, respectivamente: Ler e Escrever, nas aulas de Língua Portuguesa, Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EMAI), nas de Matemática e livros didáticos nas de História, Geografia e Ciências. O foco do trabalho era pautado na cópia de textos passados na lousa e resolução de exercícios dos materiais didáticos. Em nenhum encontro houve atividades que valorizassem a criatividade dos alunos ou produções autônomas. Os materiais de apoio citados acima foram utilizados durante todas as aulas observadas.

Quanto aos procedimentos e estratégias didáticas, a professora trabalhou em vários momentos com socialização das respostas de exercícios, mas sempre os mesmo alunos participavam, dentre eles a aluna com AH/SD. Tudo que era trabalhado em sala de aula ou as tarefas são corrigidas coletivamente e nesses momentos a aluna com AH/SD se envolve bastante, principalmente nas atividades de Língua Portuguesa que requer leitura.

A linguagem utilizada pela professora era clara, mas as respostas de exercícios registradas na lousa eram sempre suprimidas e muito aquém da faixa etária da turma. Não havia a preocupação com o uso de termos técnicos, palavras e expressões formais. As respostas dos alunos eram similares a pronunciada e registrada pela professora, sendo que esta não os instigava a ir além.

Quanto à formulação de perguntas e exemplos, ocorriam de ambas as partes. A professora desenvolvia as atividades propostas no material didático com momentos de discussões e participação dos alunos. Algumas atividades exigem memorização ou crítica sobre situações pontuais propostas nos livros, mas nada vinculado à vida e realidade dos alunos.

A interação professora e alunos era amistosa. Ela se mostrava reforçadora positiva e as relações estavam baseadas na cooperação. Os alunos mostravam-se proativos e a respeitavam muito.

Nas aulas, os alunos se mantiveram em silêncio e sentados. Não ocorreu nenhuma atividade em roda, em grupo ou que envolvesse movimento (exceto nas aulas de Educação Física). De maneira geral, os alunos trabalham individualmente ou, esporadicamente, em duplas.

Quanto à avaliação ou feedback, a professora constantemente propiciava condições para que o aluno demonstrasse o que aprendeu, mas não se preocupava em fazer o “fechamento” dos conteúdos e da aula com uma devolutiva.

Quanto ao tempo disponível para aula, foi adequadamente utilizado. Investiu-se de forma equilibrada no tempo para a explicação, desenvolvimento e correção das atividades.

Quanto à organização do espaço da sala de aula, não havia diferentes espaços/cantinhos. Na sala havia muitos livros, revistas e gibis guardados nos armários e caixas que poderiam ser mais acessíveis aos alunos. Eles não os utilizavam em momentos vagos e nem os emprestavam para leituras em casa.

Dos oito dias de observação, a professora utilizou em duas situações distintas um relógio, calendário e miniatura do globo terrestre para explicar conteúdos. Entretanto, a escola possui outros recursos materiais que poderiam ser explorados para enriquecer as aulas, como livros, revistas, gibis, sala de informática, utilização do DVD e rádio e o próprio espaço físico do prédio. Em nenhum momento estes recursos foram utilizados.

Não houve aulas ao ar livre ou que envolvesse poesias, músicas, filmes, materiais diferentes dos fornecidos pelo Estado, passeios/visitas didáticas, teatro, confecção de materiais lúdicos ou até mesmo propostas de trabalhos em grupo dentro da sala.

Pode-se concluir que a forma com que a professora conduzia as aulas não apresentou grandes desafios. Em relação à aluna com AH/SD, não é desenvolvida atividade diferenciada ou extra. Ela não participa de programas de suplementação curricular e não faz parte do AEE, justamente por não haver tal atendimento aos alunos com AH/SD na rede pública estudada.

Esperava-se que a escola em questão, por ter um programa de identificação de alunos com AH/SD, em que as professoras foram orientadas sobre o trabalho com tais alunos, desenvolvesse atividades próximas das consideradas ideais para o atendimento de alunos com AH/SD em sala de aula, entretanto, não foi o que se encontrou. O modelo de educação oferecida, que seguia os parâmetros propostos pelo currículo oferecido pela Secretaria de Educação Estadual, valorizava atividades demasiadamente conteudistas, que não favoreciam a criatividade.

Gama (2006) ressalta que o que é ensinado nas escolas atualmente não é apropriado ou suficiente para a maioria dos alunos. Fleith (2006) diz que a educação do futuro, e especialmente de alunos com AH/SD, deve estar pautada na criatividade. Devemos pensar nisso "não é nem utopia, nem mero desejo, mas sim uma real possibilidade para a construção de um futuro positivo para a humanidade" (NOVAES, 2003, p. 160).

6 Considerações finais

Objetivou-se com o presente estudo realizar um levantamento de alunos com indicativos de altas habilidades ou superdotação nas escolas públicas de uma cidade do interior paulista, bem como verificar o conhecimento dos professores sobre o assunto e observar a prática pedagógica de uma professora em sala de aula.

Acredita-se que os objetivos foram alcançados, pois confirmou-se, em vários aspectos, o que já consta na literatura sobre o tema, sobretudo, no que se refere ao problema da identificação de alunos com AH/SD (ALENCAR; FLEITH, 2001; NEGRINI; FREITAS, 2008) e sobre práticas pedagógicas insuficientes para a potencialização das AH/SD (GAMA, 2006; FLEITH, 2006).

A análise das respostas de verdadeiro ou falso resultou em um dado interessante sobre o conhecimento que os professores possuem, visto que, o número de acertos superou o de erros. Todavia, não é possível afirmar que os mitos foram minimizados ou concepções errôneas sobre as AH/SD superadas.

Percebe-se o avanço das discussões sobre o impacto da inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares. Entretanto, as pessoas com AH/SD já passaram por essas escolas ou ainda estão nelas e permanecem invisíveis aos olhos de todos (GUENTHER, 2006; PÉREZ, 2006).

Considera-se oportuno o desenvolvimento de pesquisas que dêem continuidade a este estudo, visando verificar se de fato os alunos com indicativos de AH/SD desta pesquisa se confirmam como tal, para que, posteriormente, estude-se que tipo de atendimento estes alunos estão recebendo, quais suas necessidades, bem como a possibilidade de encaminhá-los a programas de suplementação curricular.

Os dados permitem sugerir a necessidade de uma ênfase na formação continuada sobre o tema, pois, o principal meio de identificar os alunos com AH/SD é na escola, dentro da sala de aula, pela percepção dos professores.

É necessário pensar num trabalho pedagógico que aproveite e potencialize as habilidades de todos os alunos. É preciso captar o que eles consideram estimulante e interessante, assim como, suas inclinações e gosto, e encaminhar as atividades, sempre que possível, nessa direção.

Guenther (2006) mostra-nos a importância do professor no processo de identificação. Constatou-se que grande parte dos professores interessa-se por cursos dentro da temática e que poucos receberam orientações sobre como trabalhar com tais alunos.

Os alunos que tiveram alto índice de indicativos precisam ser urgentemente submetidos a outras avaliações para verificar a confirmação ou não das AH/SD, pois esta população está em todas as classes sociais e, portanto, nas escolas estaduais também.

A pesquisa apresentada também tem suas limitações, considerando que o instrumento utilizado para mapear os alunos com AH/SD não é reconhecido pela academia. Entretanto, para os objetivos propostos, o consideramos pertinente.

Destaca-se, ainda, o quanto a temática e os conhecimentos obtidos pelos estudos para a efetivação desta pesquisa contribuíram para a formação pessoal e acadêmica da pesquisadora.

Este estudo reforça as pesquisas dos grupos que vêm investigando e mostrando a importância de diversificar os procedimentos de identificação e avaliação destes alunos com indicativos de AH/SD.

Por fim, vale ressaltar que as escolas que apontaram alunos com alto índice de indicativos de AH/SD serão convidadas a participar de nova pesquisa visando à identificação.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. 2 ed. São Paulo: EPU, 2001.

ALENCAR, E. S. Indivíduos com Altas habilidades / Superdotação: clarificando conceitos, desfazendo idéias errôneas In: FLEITH, D. S. (Org.) **A construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação**. Brasília, 2007, p. 13 – 24.

ALENCAR, E.S. ; FLEITH, D.S. **Superdotados**: Determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2001.

ALMEIDA, M. A.; CAPELLINI, V. L. M. F. Alunos Talentosos: possíveis superdotados não notados. **Revista Educação**, v. 28, n.1, p. 45-64, 2005.

ANGELINI, A. L. et al. **Matrizes Progressivas Coloridas de Raven**: Escala Especial. Manual. São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia, 1999.

BRASIL. **Educação e Aprendizagem para todos**: olhares dos cinco continentes. Brasília, setembro de 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br> >. Acesso em: 25/05/2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/legislação>. Acesso em 07/12/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 15/07/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 31/08/2014

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas de inclusão: Altas habilidades/superdotação**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 17/2001, de 17 agosto de 2001**. Disponível em: <http://www.educacao.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 25/17/2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 20/03/2015.

BRASIL. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro 2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 22/04/2015.

CAMPINO, A. C. C.; SANTOS, O. B.; VINOLO, E. R. **Superdotados: quem são? onde estão?** São Paulo: Pioneira, 1988.

CARNEIRO, P. H. P. Webshow: uma proposta de intervenção com adolescentes superdotados. In: Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 10., 2011. Maringá, PR. **Anais...** Caderno dos Trabalhos Completos do X CONPE, 2011. p. 41-50.

COSTA, V. A. Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais: Para quê? In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012, p. 51 – 73.

CUPERTINO, C. M. B. (Org.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos.** São Paulo: 2008. 92 p.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com AH/S: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, D. de S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com AH/S.** v. 1: Orientação a professores. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007, p. 25-39.

DELPRETTO, B. M. D. L.; GIFFONI, F. A.; ZARDO, S. P. **A Educação Especial na Perspective da Inclusão escolar Altas Habilidades/Superdotação.** Brasília: MEC/SEESP, 2010.

FLEITH, D. S. Criatividade e altas habilidades/superdotação. **Revista do Centro de Educação**, n. 28, p. 1-6, 2006.

GAGNÉ, R. M. **The conditions of learning and theory of instruction** (4th ed.). New York, NY: Holt, Rinehart & Winston, 1985.

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

GARDNER, H.. **Frames of mind: the theory of multiple intelligences.** New York: Basic Books, 1983.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, C. Práticas pedagógicas na educação inclusiva: desafios para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem. In: **Anais...** XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino da UNICAMP. Livro 3. Campinas/SP: Junqueira & Marin, 2012.

GOULART, A. M. P. L. Altas habilidades superdotação reflexões e processo educacional. Maringá: EDUEM, 2011.

GUENTHER Z. C. Centros comunitários para desenvolvimento de talentos - O CEDET. **Educação Especial**, Santa Maria, v. /, n. 30, p.1-9, nov. 2007.

GUENTHER Z. C. **Guia de observação de crianças dotadas e talentosas.** Lavras/MG. 2004.

GUENTHER, Z. C. **Capacidade e talento**: um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2006.

GUENTHER, Z. C. **Identificação do Talento pela Observação Direta**. Lavras, MG: Relatório de pesquisa da FAPEMIG. 1997

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga; OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes. Estratégias de identificação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: 10 FLEITH, Denise de Souza. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 53 – 65.

HANY, E. A. Methodological problems and issues concerning identification. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.). **International hand book and development giftedness and talent** (pp. 209-232). Oxford: Pergamon Press, 1993.

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 17 – 24.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, J. C. O essencial da didática e o trabalho de professor: em busca de novos caminhos. Goiânia. 2001a.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, n.17, p. 153-176, 2001b.

LOPES, J. F. **Dotação e talento**: comparação das modalidades presencial e a distância de um programa de formação continuada para professores. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, São Paulo.

LOPES, J. F.; LENHARO, N.; CAPELLINI, V. L. M. F. Formação docente sobre Altas Habilidades/superdotação e a construção da escola inclusiva. **Interciência e Sociedade**, v 3, p. 40-48, 2014.

LUSTOSA, A. V. M. F. Desenvolvimento moral do aluno com altas habilidades In: ALENCAR, E. S.; FLEITH, D. S. (Org) **desenvolvimento de talentos e Altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 12 – 37.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

MARQUES, C. R. **Levantamento de crianças com indicadores de altas habilidades em Jaboticabal/São Paulo**. 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 2010.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 25 – 38.

MENDONÇA, Lurian Dionizio. **Identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação a partir de uma avaliação multimodal**. 2015. 129 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, 2015.

NEGRINI, T.; FREITAS, S.N. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. **Rev. Educ. Espec.** Santa Maria, v. 21, n. 32, p. 273-284, 2008.

NOVAES, M. H. O que se espera de uma educação criativa no futuro? **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 7, n. 1, p.155-160, jun. 2003.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ORFINO, V. T. A. T. de; GUIMARÃES, T. G. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. IN FLEITH, D. (Org). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília: MEC, 2007.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Revista do Centro de Educação**. n. 22, p. 1 – 10, 2003.

PEREZ, S. P. B. Questionário investigativo sobre a área das altas habilidades/superdotação. **19 CRE**. Santana do Livramento/RS: Editora: Idea, 2009.

PERRENOUD, P. **Formação continua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor**. 1998. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_48.html>. Acesso em: 06/04/2015.

PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1973.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: Saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 139 – 155.

POCINHO, M. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p.34, 2009.

RANGNI, R. A. **Reconhecimento do talento em alunos com perdas auditivas do ensino básico**. (Doutorado em Educação Especial). 2012. 160f. Tese – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RANGNI, R. A; COSTA, Maria da Piedade Resende da. A educação dos superdotados: história e exclusão. **Revista Educação**, v. 6, n. 2, p.16-24, 2011.

RENZULLI, J. S. O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, v. 1 n. 152, p.75-131, 2004.

RENZULLI, J. S. The Three-Ring conception of giftedness. A developmental model for promoting creative productivity. In: R. J. STERNBERG & J. E. DAVIDSON (Eds.), **Conceptions of giftedness** (2nd ed., pp.246-279). New York: Cambridge University Press. 2005.

RENZULLI, J. S. The three-ring Conception of Giftedness: A developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J. S. The three-ring Conception of Giftedness: A developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J. S. & REIS, S. M. (Org), **The triad reader**. Creative Learning Press, Mansfield,, p. 2-19, 1986.

RODRIGUES, L. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. **Levantamento de crianças com indicadores de altas habilidades em Bauru/São Paulo**. Relatório de Iniciação Científica. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, 2012.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** Curitiba: Ibpex, 2005.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14 n. 40, 2009.

SILVA, L. M. Trajetória de um grupo de pesquisa da universidade do estado da Bahia. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 111 – 122.

STEIN, L. M. **TDE: teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

STERNBERG, R. J. **Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence**. New York: Cambridge University Press, 1985

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 581-610, 2014.

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

WECHSLER, David. **WISC-III: Escala de Inteligência Wechsler para Crianças**. Adaptação brasileira da 3ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

WINNER, E. **Crianças superdotadas mitos e realidades**. Porto Alegre/RS: Artmed, 1998.

ANEXOS

Anexo A – Instrumento de observação de sinais de talento

Senhor(a) professor(a) o presente instrumento é utilizado com os professores de Lavras/MG, através do CEDET (Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento), organizado por Zenita C. Guenther (CEDET, 2004), para identificar alunos com sinais de talentos.

Desta forma, solicitamos sua colaboração respondendo ao instrumento abaixo, pois em sua sala pode ter algum aluno com dotação e talento não identificado até o momento.

Escola: _____

Ano (série): _____

OBS: É importante indicar no item acima o ano e a letra da turma analisada.

Exemplo: 5º A, ano 2014.

I – Indique em cada item, os dois alunos de sua turma, menino ou menina (um para cada coluna e assim serão dois em cada linha), que, em sua opinião, apresentam as seguintes características:

OBS: Os nomes podem se repetir e caso coloque só o primeiro, por gentileza, incluir o número da chamada, assim facilitará posterior identificação.

	1º NOME	2º NOME
1. Os melhores da turma nas áreas de linguagem, comunicação e expressão.		
2. Os melhores nas áreas de matemática e ciências.		
3. Os melhores nas áreas de arte e educação artística.		
4. Os melhores em atividades extracurriculares.		
5. Mais verbais, falantes e conversadores.		
6. Mais curiosos, interessados e perguntadores.		
7. Mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula.		
8. Mais críticos com os outros e consigo próprio.		
9. De melhor memória, aprendem e fixam com facilidade.		
10. Mais persistentes, compromissados, chegam ao fim do que fazem.		
11. Mais independentes, iniciam o próprio trabalho e fazem sozinhos.		
12. Entediados, desinteressados, mas não necessariamente		

atrasados.		
13. Mais originais e criativos.		
14. Mais sensíveis aos outros e bondosos para com os colegas.		
15. Preocupados com o bem estar dos outros.		
16. Mais seguros e confiantes em si.		
17. Mais ativos, perspicazes, observadores.		
18. Mais capazes de pensar e tirar conclusões.		
19. Mais simpáticos e queridos pelos colegas.		
20. Que se ocupam de atividades solitárias.		
21. Mais levados, engraçados, “arteiros”.		
22. Que você considera mais inteligente.		
23. Com melhor desempenho em esportes e exercícios físicos.		
24. Que sobressaem em habilidades manuais e motoras.		
25. Que produzem respostas inesperadas e pertinentes.		
26. Capazes de liderar e passar energia própria para animar o grupo.		

II – Existe em sua turma alguma criança com outros talentos especiais? Quem? Como se manifesta o seu talento? (Pode anexar qualquer material que julgar pertinente e usar o verso da folha).

III – Comentários e observações que deseja fazer: (Pode anexar folhas ou usar o verso).

Anexo B – Questionário de identificação e caracterização

Este instrumento aborda questões a respeito dos mitos e outros pontos de discussão sobre as pessoas com indicativos de altas habilidades/superdotação (AH/SD). Esta ficha foi adaptada por Susana Pérez Barrera Pérez, do questionário elaborado pela Professora Noêmia, 19 CRE, Santana do Livramento, RS.11.

Nome: _____ Gênero: F () M ()

Formação: Magistério () Superior Completo () Especialização () Mestrado ()
Doutorado ()

Tempo na profissão: _____

Assinale sim (S) ou não (N) para cada opção:

Já fez cursos ou foi orientado sobre o trabalho com alunos com altas habilidades/superdotação?	S () N ()
Considera que já lecionou para aluno (s) com altas habilidades/superdotação?	S () N ()
Se em sua Secretaria fosse oferecido curso nesta temática você gostaria de fazer?	S () N ()

Para cada afirmação, assinale a opção que VOCÊ considera verdadeira (V) ou falsa (F).

1. As pessoas com altas habilidades/superdotação são reconhecidas frequentemente.	(V) (F)
2. Considerando esta população, existem levantamentos estatísticos na nossa cidade.	(V) (F)
3. Altas Habilidades, Superdotação, Genialidade e Talentos podemos considerar como sendo a mesma coisa.	(V) (F)
4. Podemos observar características físicas que nos mostram diferenças entre uma pessoa com AH/SD de outra que não apresenta.	(V)(F)
5. Existem comportamentos típicos nas pessoas com AH/SD.	(V) (F)
6. Ser uma pessoa com AH/SD significa ser gênio ou uma criança precoce ou prodígio.	(V) (F)
7. É possível "criar" uma pessoa com AH/SD, mediante estímulos ou desafios.	(V) (F)
8. A pessoa com AH/SD é uma pessoa com hiperatividade.	(V) (F)
9. Não existem atitudes de rejeição em relação as pessoas com AH/SD.	(V) (F)
10. As AH/SD são características exclusivamente da genética.	(V) (F)
11. As AH/SD dependem exclusivamente do estímulo ambiental.	(V) (F)
12. O envolvimento com a tarefa (ou persistência) é uma causa das AH/SD.	(V) (F)
13. As pessoas com AH/SD são sempre muito criativas.	(V) (F)
14. A hiperatividade pode ser confundida com algumas características das pessoas com AH/SD.	(V) (F)

15. A predisposição genética para as AH/SD, por si só, garante a manifestação do comportamento de superdotação, mesmo que a pessoa não tenha oportunidades para desenvolvê-lo.	(V) (F)
16. A estimulação e um ambiente favorável ao desenvolvimento das inteligências garante a manifestação das AH/SD, mesmo que a pessoa não tenha uma "capacidade acima da média".	(V) (F)
17. As pessoas com AH/SD são produto de pais organizadores que conduzem e regram suas vidas, levando-as a ter um desempenho excepcional.	(V) (F)
18. A pessoa com AH/SD é uma pessoa egoísta e solitária.	(V) (F)
19. As pessoas com AH/SD sempre preferem trabalhar sozinhas.	(V) (F)
20. As pessoas com AH/SD (PAHs) são "metidas", "sabichonas", "exibidas", "Nerds" ou "CDFs".	(V) (F)
21. As PAHs são fisicamente frágeis, socialmente ineptas e com interesses estreitos.	(V) (F)
22. A PAH geralmente é uma pessoa magra, pálida, de óculos com lentes grossas, obsessiva e insociável.	(V) (F)
23. Pode haver PAHs que também sejam hiperativas.	(V) (F)
24. Uma pessoa com deficiência não pode ser uma PAH.	(V) (F)
25. Todos temos AH/SD, basta receber estímulos adequados e suficientes.	(V) (F)
26. Existem mais homens do que mulheres com AH/SD.	(V) (F)
27. As PAHs provêm de classes socioeconômicas privilegiadas.	(V) (F)
28. Existem mais PAHs em classes mais favorecidas.	(V) (F)
29. A PAH é apenas aquela que tem um QI excepcional.	(V) (F)
30. As PAHs têm que ser identificadas.	(V) (F)
31. Obter escores altos nos testes padronizados de QI indica que a pessoa tem Ah/SD.	(V) (F)
32. O aluno com AH/SD também tem um nível de maturidade.	(V) (F)
33. O aluno com AH/SD é sempre um aluno muito atento.	(V) (F)
34. O aluno com AH/SD não se adapta à sala de aula.	(V) (F)
35. Toda PAH tem escores elevados nos testes de QI.	(V) (F)
36. Geralmente, as PAHs apresentam um desequilíbrio entre o desenvolvimento específico na área de destaque (superior ao nível esperado para sua idade) e o desenvolvimento emocional (aquém do esperado para sua idade).	(V) (F)
37. As pessoas talentosas não tem o mesmo nível de inteligência que as PAHs.	(V) (F)
38. A PAH se destaca em todas as áreas de desenvolvimento humano.	(V) (F)
39. A PAH se destaca em todas as áreas do currículo escolar, tem que ter boas notas.	(V) (F)
40. O aluno com AH/SD pode ter baixo rendimento ou dificuldades de aprendizagem.	(V) (F)
41. A PAH desenvolve doenças mentais, desajustamento social e instabilidade emocional.	(V) (F)
42. As PAHs têm maior propensão à depressão e ao suicídio.	(V) (F)

43. O QI se mantém estável durante toda a vida.	(V) (F)
44. Tudo é fácil para PAHs.	(V) (F)
45. As PAHs se autoeducam e não precisam de ninguém.	(V) (F)
46. As oportunidades determinam o sucesso das PAHs.	(V) (F)

Anexo C – Termo de consentimento livre e esclarecido

A pesquisa intitulada LEVANTAMENTO DE ALUNOS COM INDICATIVOS DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO, conduzida pela aluna Mariana Cristina Lopes, e sob a orientação da Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, docente da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, têm como objetivos mapear quais são os alunos que apresentam indicativos de altas habilidades ou superdotação e verificar a concepção dos professores sobre superdotação.

Serão utilizados três instrumentos para a coleta de dados, sendo uma ficha de identificação e caracterização dos professores, formulário de identificação de indicativos de Altas habilidades ou Superdotação e questionário semiestruturado para o mapeamento das concepções dos professores sobre no tema.

O público-alvo desta pesquisa são os professores da Rede Estadual de São Paulo, de uma cidade do interior paulista, que lecionam no fundamental I e/ou II. Explicitamos que esta pesquisa não acarretará nenhum tipo de despesa aos participantes, assim como riscos a saúde ou imagem. Os dados serão coletados no horário de ATPC.

Asseguramos total sigilo dos participantes durante todas as etapas, com a garantia de plena liberdade ao participante de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa da pesquisa, sem penalização alguma.

Consentimento

Eu _____ entendo que, qualquer informação obtida sobre mim, será confidencial. Eu também entendo que meus registros de pesquisa estão disponíveis para revisão dos pesquisadores. Esclareceram-me que minha identidade não será revelada em nenhuma publicação desta pesquisa; por conseguinte, consinto na publicação para propósitos científicos.

Direito De Desistência

Eu entendo que estou livre para recusar minha participação neste estudo ou para desistir a qualquer momento e que a minha decisão não afetará os quais eu poderei ser indicado.

Consentimento Voluntário

Eu certifico que li ou foi-me lido o texto de consentimento e entendi seu conteúdo. Minha assinatura demonstra que concordei livremente em participar deste estudo:

Assinatura do participante da pesquisa

Data: ___/___/___

Responsáveis:

Mariana Cristina Lopes

Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

E-mail – verinha@fc.unesp.br

APÊNDICE

Apêndice A – Diário de campo

Roteiro para observação do **trabalho do professor em sala de aula:**

Quanto aos rituais institucionais – houve cumprimento do horário? O professor fez chamada? Houve interrupções da aula? Por que?

Quanto aos objetivos da aula – o professor deixou claro para os alunos seus objetivos, o que iria fazer e a importância do conteúdo abordado?

Quanto à inter-relação com outras aulas desta disciplina e com outras disciplinas do currículo – houve ou não? Como foi?

Quanto aos procedimentos didáticos – como o professor trabalhou com a classe? Que estratégias didáticas utilizou? Variou as estratégias?

Quanto aos recursos didáticos – quais materiais o professor utilizou? O que pretendia com o uso dos materiais?

Quanto ao conteúdo – está seqüenciado e organizado didaticamente? Foi apresentado de forma correta? Veicula valores?

Quanto ao livro didático ou material apostilado – foi utilizado pelo professor? Como foi utilizado?

Quanto à linguagem do professor – é clara? É adequada à faixa etária dos alunos? Há preocupação com o uso de termos técnicos?

Quanto à formulação de perguntas e exemplos – ocorrem de ambas as partes? Exigem memorização? Exigem crítica ou reflexão? Incluem fatos pertinentes à vida dos alunos?

Quanto à interação professor-aluno – o clima da aula facilita a participação dos alunos? O professor é reforçador ou punitivo? As relações são baseadas em cooperação? O professor dá mais atenção para alguns alunos que outros?

Quanto à reação do professor ao comportamento dos alunos – como o professor reage à disciplina e à indisciplina?

Quanto à avaliação ou feedback – o professor oferece condições para que o aluno demonstre o que aprendeu? O professor se preocupa em fazer um “fechamento” do conteúdo e da aula?

Quanto ao tempo disponível para aula – foi adequadamente utilizado pelo professor?

Quanto à organização do espaço da sala de aula – há diferentes espaços/cantinhos? Como são utilizados? Como os alunos são organizados?

Quanto à organização geral da aula – a aula teve começo, meio e fim?

Houve coerência entre os objetivos da aula, os procedimentos adotados e os recursos didáticos que o professor utilizou?

Como o professor trabalha com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem? Há utilização de estratégias diferenciadas?

Como o professor trabalha com os “erros” dos alunos?

Observações gerais da aula.
