

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e

Aprendizagem

Lurian Dionizio Mendonça

**CONTRIBUIÇÕES DO ENRIQUECIMENTO TIPO I PARA O
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, ACADÊMICO E SOCIAL DE
ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

BAURU

2020

Lurian Dionizio Mendonça

**CONTRIBUIÇÕES DO ENRIQUECIMENTO TIPO I PARA O
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, ACADÊMICO E SOCIAL DE
ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Tese apresentada como requisito à obtenção do título de Doutora à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, linha de pesquisa Aprendizagem e Ensino, sob a orientação da Profa. Dra. Vera Lucia Messias Fialho Capellini.

BAURU

2020

M539c Mendonça, Lurian Dionizio
Contribuições do enriquecimento tipo I para o desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social de estudantes com altas habilidades/superdotação / Lurian Dionizio Mendonça. -- Bauru, 2020
159 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientadora: Vera Lucia Messias Fialho Capellini

1. Altas habilidades. 2. Superdotação. 3. Atividades de enriquecimento. 4. Comportamentos socioemocionais. 5. Educação especial. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE LURIAN DIONIZIO MENDONÇA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU

Aos 27 dias do mês de fevereiro do ano de 2020, às 08:00 horas no(a) Anfiteatro da Pós Graduação da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica / Universidade Estadual Paulista , Profa. Dra. ROSEMEIRE DE ARAUJO RANGNI do(a) Departamento de Psicologia / Universidade Federal de São Carlos, Profa. Dra. KETILIN MAYRA PEDRO do(a) Centro de Ciências Humanas / Universidade do Sagrado Coração, Profa. Dra. OLGA MARIA PIAZENTIN ROLIM RODRIGUES do(a) Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem / Unesp, Faculdade de Ciências, Bauru, Profa. Dra. VERÔNICA LIMA DOS REIS do(a) Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem / Faculdade de Ciências de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de LURIAN DIONIZIO MENDONÇA, intitulada '_____

Contribuição do enriquecimento tipo I para o desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social de estudantes com altas habilidades/superdotados

_____'. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI 

Profa. Dra. ROSEMEIRE DE ARAUJO RANGNI 

Profa. Dra. KETILIN MAYRA PEDRO *Ketilin M. Pedro*

Profa. Dra. OLGA MARIA PIAZENTIN ROLIM RODRIGUES 

Profa. Dra. VERÔNICA LIMA DOS REIS 

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por guiar o meu caminho, me capacitar e permitir a realização e conclusão deste trabalho.

À minha família, que sempre me apoiou, incentivando e encorajando os meus estudos e pela confiança no meu trabalho.

À minha orientadora, Professora Vera, por ter compartilhado comigo seus conhecimentos, dando sugestões e conselhos para a realização desta pesquisa. Por sempre compreender minhas dificuldades, passando tranquilidade, demonstrando confiança e carinho.

Às professoras Rosemeire, Ketilin, Olga e Verônica, por terem aceitado prontamente os convites para participação da banca e pelas críticas e sugestões dadas à esta pesquisa.

A todos os participantes desta pesquisa, aos pais e seus filhos, assim como os professores, que prontamente me receberam com toda a atenção e respeito.

Aos colegas do grupo de pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento” e do projeto de extensão “Identificação de estudantes com habilidades superiores e aconselhamento de pais e equipe escolar”, pelas reflexões, discussões e aprendizado.

Aos colegas e funcionários do CPA pelo auxílio e esclarecimentos com os atendimentos e as normas de funcionamento.

Ao professor Jair Lopes, que fez parte do início dessa jornada, me aceitando como orientanda.

Aos meus amigos, que mesmo longe, torceram por mim e me incentivaram nessa caminhada.

Aos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Sou grata a cada momento vivenciado nesta etapa da minha vida.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

*"No silêncio das crianças há um programa de vida:
sonhos. É dos sonhos que nasce a inteligência. A
inteligência é a ferramenta que o corpo usa para
transformar os seus sonhos em realidade. É preciso
escutar para que a inteligência desabroche".*

Rubem Alves

MENDONÇA, L. D. **Contribuições do enriquecimento tipo I para o desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social de estudantes com altas habilidades/superdotação.** 2020. 159f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

RESUMO

Os estudantes com altas habilidades/superdotação apresentam capacidade intelectual acima da média, grande comprometimento com as tarefas e altos níveis de criatividade. Por conta de suas características, necessitam de programas diferenciados de ensino e aprendizagem e, as atividades de enriquecimento curricular são uma das alternativas educacionais previstas para esses estudantes. Pretendeu-se na presente pesquisa investigar as contribuições das atividades de enriquecimento curricular no desenvolvimento cognitivo, escolar e social de estudantes identificados com altas habilidades/superdotação. Levantou-se a hipótese de que, se essas atividades forem bem estruturadas e organizadas de acordo com os interesses e aptidões dos estudantes, serão capazes de favorecer seu desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social. Para testá-la, a pesquisa foi dividida em três estudos. O Estudo 1 buscou descrever as atividades de enriquecimento curricular vivenciadas por estudantes identificados com altas habilidades/superdotação em um projeto de extensão e, também, a percepção dos estudantes, pais e professores sobre elas. Para isso, foram elaborados questionários e protocolos que foram respondidos pelos estudantes, seus pais e professores, a respeito das atividades vivenciadas por eles, após a identificação. O Estudo 2 descreveu e comparou o desempenho cognitivo e acadêmico desses estudantes, antes e depois de frequentarem por pelo menos um ano, atividades de enriquecimento curricular. Utilizou-se o Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, a Escala Wechsler de Inteligência (WISC-IV) e o Teste de Desempenho Escolar (TDE). O Estudo 3 procurou descrever e comparar as características comportamentais e as habilidades sociais dos estudantes antes e depois de participarem de atividades de enriquecimento. Utilizou-se o Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ) e o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS), tendo como informantes, os próprios estudantes, seus pais e professores. Como resultados verificou-se no Estudo 1 que os estudantes participaram de poucas atividades de enriquecimento e nenhuma delas foram organizadas conforme o interesse e as habilidades dos estudantes e, em sua maioria, consistiram em atividades exploratórias. No Estudo 2, foram encontradas pontuações maiores nos três testes aplicados (Raven, WISC e TDE), mas não foi possível atribuir essa melhora somente as atividades de enriquecimento curricular. No Estudo 3 observou-se um bom repertório de habilidades sociais e poucos problemas de comportamento nesses estudantes, mas não houve uma melhora significativa na segunda avaliação. Como limitações, apontou-se: a) o fato das atividades de enriquecimento curricular terem ficado apenas no nível exploratório, não terem sido planejadas de acordo com os interesses e as necessidades dos estudantes e nem versarem sobre o ensino formal de habilidades sociais; b) o tamanho reduzido da amostra e, c) a falta de um grupo controle para comparar os resultados. Como pontos fortes, constata-se que existem poucas pesquisas sobre os atendimentos ofertados aos estudantes com altas habilidades/superdotação, principalmente no que diz respeito a seus resultados, assim como, os estudos que buscam descrever suas características socioemocionais. Com esse estudo, espera-se que os resultados forneçam subsídios para a realização de outras pesquisas, fomentando a reflexão e ampliando ações e serviços com o intuito de melhorar e expandir as oportunidades de atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação.

Palavras-chave: Altas habilidades; Superdotação; Atividades de enriquecimento; Comportamentos socioemocionais; Educação especial.

MENDONÇA, L. D. **Contributions of type I enrichment to the cognitive, academic and social development of students with high giftedness.** 2020. 159f. Thesis (Doctorate in Developmental Psychology and Learning) – UNESP, Faculty of Sciences, Bauru, 2020.

ABSTRACT

Students with giftedness have above average intellectual capacity, great commitment to tasks and high levels of creativity. Because of their characteristics, they need differentiated teaching and learning programs, and curriculum enrichment activities are one of the educational alternatives foreseen for these students. The aim of this research was to investigate the contributions of curriculum enrichment activities to the cognitive, school and social development of students identified with giftedness. The hypothesis was raised that, if these activities are well structured and organized according to the interests and aptitudes of students, they will be able to favor their cognitive, academic and social development. To test it, the research was divided into three studies. Study 1 sought to describe the curriculum enrichment activities experienced by students identified with giftedness in an extension project and the perception of students, parents and teachers about them. To this end, questionnaires and protocols were prepared and answered by students, their parents and teachers, regarding the activities they experienced, after identification. Study 2 described and compared the cognitive and academic performance of these students, before and after attending curriculum enrichment activities for at least one year. Raven's Progressive Color Matrix Test, the Wechsler Intelligence Scale (WISC-IV) and the School Performance Test (TDE) were used. Study 3 sought to describe and compare students' behavioral characteristics and social skills before and after participating in enrichment activities. The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) and the Social Skills Rating System (SSRS) were used, with the students, their parents and teachers as informants. As a result, it was found in Study 1 that the students participated in few enrichment activities and none of them were organized according to the students' interests and skills and, for the most part, consisted of exploratory activities. In Study 2, higher scores were found in the three tests applied (Raven, WISC and TDE), but it was not possible to attribute this improvement to only curriculum enrichment activities. In Study 3, there was a good repertoire of social skills and few behavior problems in these students, but there was no significant improvement in the second assessment. As limitations, it was pointed out: a) the fact that curricular enrichment activities were only at the exploratory level, were not planned according to the interests and needs of the students, nor did they deal with formal teaching of social skills; b) the small sample size and, c) the lack of a control group to compare the results. As strengths, it appears that there is little research on the services offered to students with giftedness, especially about their results, as well as studies that seek to describe their socio-emotional characteristics. With this study, it is expected that the results will provide subsidies for carrying out other research, fostering reflection and expanding actions and services in order to improve and expand the opportunities for attending students with giftedness.

Keywords: High ability; Gifted; Enrichment activities; Socio-emotional behaviors; Special education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1. Características comuns e mais frequentes entre as pessoas com altas habilidades/superdotação.....	52
Quadro 2. Características das pessoas com altas habilidades/superdotação do tipo acadêmica.	53

LISTA DE TABELAS

ESTUDO 1

Tabela 1. Dados de sexo, idade, ano escolar e sistema de ensino dos estudantes.	67
Tabela 2. Dados de escolaridade e nível socioeconômico dos familiares.	68
Tabela 3. Dados de sexo, formação e tempo de experiência dos professores.	68
Tabela 4. Número de atividades que cada estudante participou.	70
Tabela 5. Descrição das atividades realizadas.	71
Tabela 6. Avaliação das atividades realizadas pelos estudantes.	75
Tabela 7. Descrição das formas de atendimento que são de responsabilidade da escola.	77
Tabela 8. Descrição das formas de atendimento oferecidas pelos pais.	80
Tabela 9. Avaliação das atividades realizadas pelos estudantes na visão dos pais.	83
Tabela 10. Descrição dos atendimentos na visão dos professores.	84
Tabela 11. Modificações que a escola fez para atender esses estudantes.	85
Tabela 12. Avaliação das atividades realizadas pelos estudantes na visão dos professores. ...	90

ESTUDO 2

Tabela 1. Dados de sexo, idade, ano escolar e sistema de ensino dos estudantes.	93
Tabela 2. Atividades de enriquecimento, duração e nº de participantes.	95
Tabela 3. Número de atividades que cada estudante participou, segundo o relato dos estudantes e seus pais.	96
Tabela 4. Resultados do Raven no pré e pós-teste (n = 14).	96
Tabela 5. Resultados do WISC-IV no pré e pós-teste (n = 16).	97
Tabela 6. Valores Mínimo e Máximo, Média e Desvio Padrão (DP) no WISC.	98
Tabela 7. Resultados do TDE no pré e pós-teste (n = 15).	99
Tabela 8. Valores Mínimo e Máximo, Média e Desvio Padrão (DP) no TDE.	99
Tabela 9. Média, Desvio Padrão (DP) e Erro Padrão (EP) das diferenças no pré e pós-teste dos três instrumentos (Raven, WISC e TDE).	100
Tabela 10. Correlações (<i>r</i>) entre Raven, WISC e TDE no pré e pós-teste.	101

ESTUDO 3

Tabela 1. Dados de sexo, idade, ano escolar e sistema de ensino dos estudantes.	104
Tabela 2. Dados de escolaridade e nível socioeconômico dos familiares.	104
Tabela 3. Dados de sexo, formação e tempo de experiência dos professores.	104
Tabela 4. Atividades de enriquecimento, duração e nº de participantes.	107
Tabela 5. Número de atividades que cada estudante participou, segundo o relato dos estudantes e seus pais.	109
Tabela 6. Frequência das respostas dos estudantes, familiares e professores no pré e pós-teste do SDQ nas pontuações normal, limítrofe e anormal.....	110
Tabela 7. Frequência das respostas no suplemento de impacto do SDQ dos estudantes, familiares e professores no pré e pós-teste nas pontuações normal, limítrofe e anormal.....	111
Tabela 8. Média (M) e Desvio Padrão (DP) em cada escala do SDQ, segundo os estudantes, familiares e professores, no pré e pós-teste.	112
Tabela 9. Coeficientes de correlação de Pearson (r) entre as medidas dos estudantes, familiares e professores, no pré e pós-teste do SDQ.	113
Tabela 10. Frequência das respostas dos estudantes, familiares e professores no pré e pós-teste do SSRS considerando o percentil.	115
Tabela 11. Média (M) e Desvio Padrão (DP) em cada fator do SSRS, segundo os estudantes, familiares e professores, no pré e pós-teste.	118
Tabela 12. Coeficientes de correlação de Pearson (r) entre as medidas dos estudantes, familiares e professores, no pré e pós-teste do SSRS.....	119
Tabela 13. Correlações (r) entre os valores totais do SDQ e SSRS no pré e pós-teste.....	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE - Atendimento Educacional Especializado
- AH/SD - Altas habilidades/superdotação
- CADEP - Centro Avançado de Desenvolvimento de Produtos
- CAEE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCAS - Checklist de Características Associadas à Superdotação (*Checklist of Characteristics Associated with Giftedness*)
- CEDET - Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento
- CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
- CONBRASD - Conselho Brasileiro de Superdotação
- CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- CPA - Centro de Psicologia Aplicada
- FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- GERI - Instituto de Recursos Educacionais para Superdotados (*Gifted Education Research and Resource Institute*)
- ICV - Índice de Compreensão Verbal
- IMO - Índice de Memória Operacional
- IOP - Índice de Organização Perceptual
- IVP - Índice de Velocidade de Processamento
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação
- MOVI-LAB - Laboratório de Pesquisa em Movimento Humano
- NAAH/S - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
- ONG - Organização não governamental
- QI - Quociente de Inteligência
- QRSH - Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas
- SDQ - Questionário de Capacidades e Dificuldades (*Strengths and Difficulties Questionnaire*)
- SEM - Modelo de Enriquecimento para toda a escola (*The Schoolwide Enrichment Model*)
- SRBCSS - Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores (*Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students*)
- SSRS - Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (*Social Skills Rating System*)

TA - Termo de Assentimento

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDE - Teste de Desempenho Escolar

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UR-ARNAC - Associação para Crianças com Altas Habilidades de La Rioja

WISC - Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	17
1. REVISÃO DE LITERATURA	23
1.1. Atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação	23
1.2. Enriquecimento curricular	34
1.3. Características cognitivas e acadêmicas de estudantes com altas habilidades/superdotação.....	50
1.4. Características socioemocionais de pessoas com altas habilidades/superdotação	57
JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS	63
ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	65
ESTUDO 1 – Atividades de enriquecimento curricular vivenciadas por estudantes com altas habilidades/superdotação.....	66
ESTUDO 2 – Contribuições das atividades de enriquecimento curricular no desempenho cognitivo e acadêmico de estudantes com altas habilidades/superdotação	92
ESTUDO 3 – Habilidades sociais em estudantes com altas habilidades/superdotação	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (pais).....	147
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (professores).....	148
APÊNDICE C – Termo de Assentimento – TA (crianças).....	149
APÊNDICE D – Protocolo de descrição das atividades	150
APÊNDICE E – Questionário: formas de atendimento – versão dos pais/responsáveis	152
APÊNDICE F – Questionário: formas de atendimento – versão dos professores	155
APÊNDICE G – Roteiro de entrevista.....	159

APRESENTAÇÃO

A minha motivação em pesquisar sobre a Educação Especial e mais especificamente a área das altas habilidades/superdotação, surgiu no decorrer da minha graduação em Pedagogia, no ano de 2009. Durante uma das aulas da disciplina de Educação Inclusiva, ministrada pela professora Vera Capellini, tive o privilégio de ouvir, pela primeira vez, a respeito dessa população, a qual me despertou bastante interesse. Nesse momento, a professora Vera apontou a necessidade de desenvolver pesquisas nesta área, se colocando à disposição para possíveis orientações.

Com isso, tive a oportunidade de desenvolver um projeto de iniciação científica, intitulado “Alunos com altas habilidades/superdotação: identificação e concepção dos professores”, com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), que buscou identificar crianças com altas habilidades/superdotação, em uma escola municipal dos anos iniciais do ensino fundamental da cidade de Bauru, o qual se tornou meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Este projeto foi realizado sob a orientação da professora Vera em parceria com a professora Olga Rodrigues, unindo a área da Educação e da Psicologia. Concomitante ao desenvolvimento deste projeto, comecei a frequentar o grupo de pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento”, coordenado pela professora Vera e, pude participar de diferentes congressos e eventos que falavam sobre essa temática, bem como apresentar e discutir os resultados encontrados em nossa pesquisa.

Logo após a conclusão da graduação, ingressei no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, sob a orientação da professora Olga e assim, pude dar continuidade aos estudos com essa população. Nesse estudo, tínhamos como objetivo utilizar uma avaliação multimodal, com diferentes instrumentos, para identificar estudantes com altas habilidades/superdotação de uma forma mais concisa. Tal estudo foi

denominado “Identificação de alunos com altas habilidades/superdotação a partir de uma avaliação multimodal” e, foi realizado com todos os estudantes de uma escola pública estadual dos anos iniciais do ensino fundamental, na mesma cidade.

Em seguida, participei, juntamente com outras colegas, de um projeto de extensão coordenado pelas mesmas professoras, visando oferecer um enriquecimento curricular para esses estudantes que haviam sido identificados com altas habilidades/superdotação. E, no ano de 2016, a partir dos resultados desse estudo, foi criada a primeira sala de recursos, do estado de São Paulo, para atender especificamente esta população.

No mesmo ano, em 2016, ingressei como professora na rede pública municipal de Bauru e no doutorado do mesmo programa de pós-graduação, sob a orientação do professor Jair Lopes. Neste período, me afastei dos estudos na temática das altas habilidades/superdotação e comecei a estudar a incidência dos resultados das avaliações externas, no cotidiano da sala de aula de professores do ensino fundamental. Tema de grande relevância, no qual aprendi muito e levo para o cotidiano do meu trabalho. Porém, no meio do processo, tive a oportunidade de voltar estudar sobre as altas habilidades/superdotação, com a professora Vera.

Foi então, que ingressei no projeto de extensão “Identificação de estudantes com habilidades superiores e aconselhamento de pais e equipe escolar”, que é desenvolvido no Centro de Psicologia Aplicada (CPA) da Unesp e tem como objetivo avaliar com diferentes instrumentos, estudantes encaminhados com indicativos de superdotação ou queixas escolares, além de orientar a equipe escolar e os pais acerca dos possíveis encaminhamentos para o enriquecimento curricular e extracurricular. A partir daí, surgiu a ideia de verificar as atividades de enriquecimento vivenciadas pelos estudantes identificados nesse projeto e avaliar as suas contribuições no desenvolvimento deles, dando-se início a esta pesquisa.

INTRODUÇÃO

A área de estudo concernente às altas habilidades/superdotação ainda apresenta muitas controvérsias e discussões no meio acadêmico. Quando pensamos na realidade brasileira, a situação se complica um pouco mais, pois prevalecem dúvidas e questionamentos referentes à terminologia a ser adotada, sobre as causas, as formas de identificação e escolarização e, até mesmo, se é necessário ou importante identificar e oferecer um atendimento diferenciado para essa população.

Costa e Rangni (2016) e Santos (2016) fizeram uma síntese das orientações legais que norteiam a identificação e o atendimento dessa população no Brasil, mostrando que a área das altas habilidades/superdotação vem sendo retratada e discutida em nosso país há várias décadas. As autoras apontam que o termo *superdotados* surgiu pela primeira vez em nossa legislação em meados de 1971, quando foi promulgada a Lei nº 5692/71, de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Apesar dessa população estar referida em um documento legal, nesse momento não foi apresentada nenhuma definição.

Somente em 1994, na Política Nacional da Educação Especial que essa população voltou a ser citada em normativas oficiais, dessa vez, já fazendo parte do público-alvo da Educação Especial, sendo referida com a expressão *portadores de altas habilidades* e com a seguinte definição:

Notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora (BRASIL, 1994, p. 13).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394 de 1996, em seu artigo 59, inciso II, prevê como forma de atendimento que os sistemas de ensino devem assegurar a “aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os

superdotados” (BRASIL, 1996). Em 2001, com a Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº 02 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial passa a ser utilizada a nomenclatura *altas habilidades/superdotação* para definir pessoas que tenham: “grande facilidade de aprendizagem que leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (BRASIL, 2001, Artigo, 5, III).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, trouxe como definição:

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

A Resolução nº 04/2009, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, manteve a definição adotada pela Política Nacional de Educação Especial de 2008, porém sugeriu como forma de atendimento, que todos os estudantes público-alvo da educação especial, incluindo os com altas habilidades/superdotação fossem matriculados em:

[...] classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), 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. 1).

Vale ressaltar que, muito antes da publicação das primeiras normativas oficiais, já encontramos registros de trabalhos direcionadas a essa temática, como a publicação do livro “A educação dos super-normais”, de Leoni Kaseff, em 1931. Em relação ao atendimento, temos relatos de que em 1945, na Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, a psicóloga e pedagoga Helena Antipoff reunia pequenos grupos de estudantes bem-dotados para estudar

literatura, música e teatro (BRANCO et al., 2017; COSTA; RANGNI, 2016; DELOU, 2007a; MARTINS, 2015; PINHO, 2016).

Costa e Rangni (2016, p. 485), ressaltaram que apesar de serem “plenamente amparados por dispositivos legais, esse grupo de estudantes tem reconhecimento ínfimo dos sistemas educativos, não apresentando mais que 13.000 matrículas”. Tendo em vista que, no Brasil, temos quase 50 milhões de estudantes e mesmo que levemos em conta apenas as áreas que podem ser medidas pelos testes de inteligência, ainda não estaríamos nem perto de atingir o índice estimado pelo Relatório Marland¹, de que 3 a 5% da população têm altas habilidades/superdotação.

Pérez e Freitas (2014, p. 630) salientaram que “embora as leis educacionais brasileiras sejam muito avançadas no contexto internacional, é necessário revisar (e refletir sobre) que pressupostos teóricos e que princípios determinam as ações e programas que concretizam, na prática, as políticas públicas brasileiras”. Para Santos (2016) às ações implantadas não se efetivaram, muito menos modificaram a posição das escolas e a atitude dos professores e, um dos fatores que pode ter contribuído para essa situação, é a falta de consenso a respeito da temática entre os especialistas da área.

Deste modo, neste estudo adotamos a terminologia *altas habilidades/superdotação*, por ser a definição atualmente empregada em nossa legislação. Entretanto, na literatura brasileira encontramos diferentes nomenclaturas como: altas habilidades, alta capacidade, superdotação, dotação, talento, entre outros. Neste trabalho, toma-se como definição que as pessoas com altas habilidades/superdotação são aquelas que apresentam desempenho superior, quando comparado com seus pares, ou têm um potencial superior para ser desenvolvido, em diferentes áreas do conhecimento (RENZULLI, 2016). Nesta pesquisa trabalharemos somente com a área intelectual e acadêmica, pois tem a vantagem de ser facilmente identificada entre crianças que,

¹ Documento apresentado pelo Departamento de Saúde e Bem Estar dos Estados Unidos, que teve forte influência no Brasil (MARLAND, 1972).

dado o seu pouco conhecimento sobre outras habilidades que dependem da oportunidade de experienciar e desenvolver. São, também, encontradas no ambiente escolar e avaliada por testes padronizados.

No que diz respeito à identificação, é consenso entre os pesquisadores da área, a sua real necessidade e importância, ao defender a ideia de que todas as pessoas têm direito a uma educação de qualidade e que se adeque as suas necessidades, conforme o previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na LDBEN (BRASIL, 1996, atualizada em 2017) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Tal identificação é essencial e indispensável, pois sem ela, não podemos tomar decisões no que diz respeito ao encaminhamento e atendimento, uma vez que, não saberemos quais as verdadeiras necessidades educacionais dessas crianças e, conseqüentemente, não estaremos propiciando o desenvolvimento pleno de suas potencialidades (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010; BRANCO et al., 2017; CALLAHAN et al., 2018; MARQUES, 2010; MENDONÇA, 2015; MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2017; PÉREZ, 2013; REIS; RENZULLI, 2010; VIRGOLIM, 2014).

A forma de identificação das altas habilidades/superdotação em crianças varia muito, desde procedimentos mais simplificados aos mais sofisticados, podendo ocorrer por meio de: testes psicométricos, escalas de características, questionários, observações dos comportamentos, entrevistas com a família, professores, amigos e com a própria criança a ser avaliada (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007). A literatura da área sugere o uso combinado de vários instrumentos, podendo dessa maneira, fornecer um conjunto de dados maior e mais preciso, facilitando a tomada de decisão para o encaminhamento a um serviço de atendimento especializado (FLEITH, 2007; MENDONÇA, 2015; MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2017; PÉREZ, 2013; SIMONETTI; ALMEIDA; GUENTHER, 2010).

Em relação ao atendimento dessa população, Costa e Rangni (2016, p. 485) apontaram que ela é mais complexa quando se compara com o atendimento aos estudantes com deficiência, pois a “identificação desse grupo recai sobre mitos cristalizados entre os educadores de que eles não precisam de atenção especial ou que caminham por si sós”, comprometendo ainda mais o atendimento adequado de suas necessidades. São várias as alternativas de atendimento que podem ser ofertadas aos estudantes com altas habilidades/superdotação, como os *agrupamentos*, a *aceleração* e os *programas de enriquecimento* (curricular ou extracurricular).

O agrupamento consiste em formar grupos de estudantes com as mesmas habilidades, de modo a facilitar a troca de experiências e promover um maior aprofundamento nas áreas de interesse. Nos agrupamentos, os estudantes recebem instruções e materiais específicos adequados às suas necessidades e curiosidades. Geralmente, ocorrem em classes ou escolas especiais ou, ainda, na sala de aula comum, por isso, é uma das alternativas mais controversas e criticadas, pois o estudante é separado dos demais para realizar tarefas exclusivas (CUPERTINO, 2008; FLEITH, 2007; MENDONÇA, 2015; NEGRINI; RECH; BULHÕES, 2016).

A aceleração tem como objetivo encurtar a permanência do estudante na escola, possibilitando um aproveitamento melhor do seu tempo livre em atividades mais enriquecedoras. Essa alternativa permite que o estudante entre na escola precocemente ou avance/pule anos escolares, caso seja verificado que ele já adquiriu todos os conteúdos previstos para a série em questão. Isto posto, o que é levado em conta, são as competências do estudante e não a sua idade. No caso da aceleração, as críticas apontadas estão relacionadas aos problemas emocionais que podem vir a surgir, devido a imaturidade e insegurança do estudante, por exemplo (CUPERTINO, 2008; FLEITH, 2007; MENDONÇA, 2015; NEGRINI; RECH; BULHÕES, 2016).

O enriquecimento curricular é a alternativa de atendimento considerada mais adequada, pois tem a finalidade de suprir e/ou suplementar as necessidades educacionais desses estudantes, permitindo que eles possam conviver com outras pessoas que tenham os mesmos interesses e habilidades, mas não os priva de conviver com seus pares etários, na sala de aula comum e nem com os demais estudantes que estão inseridos na escola regular. Essa alternativa consiste no desenvolvimento de atividades utilizando técnicas diversificadas de trabalho, com o objetivo de aumentar e aprofundar os conhecimentos dos estudantes na sua área de interesse. Ele pode ocorrer dentro da própria sala de aula, mediante ampliações ou adaptações do currículo comum e, em outros espaços, com atividades extracurriculares (CARNEIRO; FLEITH, 2017; CUPERTINO, 2008; FLEITH, 2007; MENDONÇA, 2015; NEGRINI; RECH; BULHÕES, 2016).

Cupertino (2008, p. 46) afirma que, assim como na identificação, o método mais adequado é resultado de “um conjunto de combinações entre as alternativas de atendimento possíveis”. Quanto mais flexíveis forem as estratégias, maior será a diversidade de estudantes atendidos. Rech (2018, p. 162) ressalta que, “não é uma tarefa fácil, mas o professor que assume esse desafio e busca parcerias caminha para uma prática inclusiva”. Enfim, não há uma forma ideal, entretanto, antes de qualquer tomada de decisão é preciso conhecer os interesses e as habilidades de todos os estudantes, uma vez que, cada alternativa educacional deve ser organizada e planejada para atender as diferentes necessidades educacionais, de modo a promover o desenvolvimento e a potencialização das habilidades desses educandos.

Tendo isso em vista, a revisão de literatura desse estudo discute primeiramente a questão do atendimento ofertado aos estudantes com altas habilidades/superdotação, na sequência aborda mais especificamente o enriquecimento curricular e por fim, apresenta as características cognitivas, acadêmicas e socioemocionais de pessoas com altas habilidades/superdotação.

1. REVISÃO DE LITERATURA

1.1. Atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação

Os estudantes com altas habilidades/superdotação, tal como os estudantes que apresentam alguma deficiência, têm necessidades educacionais específicas, que precisam e devem ser atendidas, no sistema educacional, de modo adequado a cada demanda. Isso é um direito garantido.

A nossa legislação educacional está pautada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que por sua vez, está amparada na LDBEN (BRASIL, 1996, 2017) e na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Tais legislações têm como princípio base, uma educação de qualidade, que seja para todos os estudantes, definindo que o público-alvo da Educação Especial são os estudantes com: deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

As pessoas com altas habilidades/superdotação são aquelas que “apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (BRASIL, 2009, p. 2), deste modo, são pessoas que se destacam por sua inteligência superior ou por um talento especial, em diferentes áreas do conhecimento.

Renzulli (2004, 2005, 2012, 2016), diz que quando o questionam sobre qual a necessidade de oferecer serviços especiais para os estudantes com altas habilidades/superdotação, ele afirma que há dois propósitos: (a) proporcionar aos jovens oportunidades máximas de autorrealização, por meio do desenvolvimento e expressão de uma combinação de áreas de desempenho em que um potencial superior possa estar presente e, (b) aumentar a reserva de indivíduos altamente criativos e produtivos, simplesmente porque precisamos de mais cientistas, artistas, escritores, líderes políticos e empreendedores em todos os campos da atividade humana, que tentarão resolver os problemas da nossa sociedade atual,

melhorando a saúde, a economia, as artes, as liberdades humanas, a qualidade de vida e a preservação dos recursos naturais. O autor exemplifica com os feitos de Ludwig Beethoven, Pablo Picasso, Martin Luther King, Steve Jobs, Stephen Hawking, Rachel Carson, entre outros, que deixaram sua contribuição no mundo, tornando-o um lugar melhor para vivermos. O autor ressalta, ainda, que há uma interação entre esses dois propósitos e que eles se apoiam mutuamente.

As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009) estabelecem que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Igualmente, que o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do estudante. A respeito do atendimento ofertado aos estudantes com altas habilidades/superdotação, essa mesma diretriz dispõe em seu art. 7º que eles:

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

No ano de 2006, a antiga Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e com recursos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), viabilizou a criação e a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), nos estados brasileiros e no Distrito Federal, cujo objetivo foi:

[...] atender aos alunos com altas habilidades/superdotação; promover a formação e capacitação dos professores e profissionais da educação para identificar e atender a esses alunos; oferecer acompanhamento aos pais dessas crianças e à comunidade escolar em geral, no sentido de produzir conhecimentos sobre o tema e; disseminar informações e colaborar para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade (BRASIL, 2006b, p. 11).

De acordo com Anjos (2011, p. 50), “esses núcleos representaram a primeira oportunidade de novos horizontes para aqueles que precisavam de apoio nessa área”. Apesar de ser uma importante iniciativa, essa política pública precisava ser expandida, uma vez que, esses núcleos estavam localizados nos grandes centros urbanos e sabemos que podemos encontrar pessoas com altas habilidades/superdotação em qualquer lugar, independentemente do nível socioeconômico, etnia ou gênero (ALMEIDA; CAPELLINI, 2005, 2013; AZEVEDO; METTRAU, 2010; PÉREZ; FREITAS, 2012).

Pérez e Freitas (2011) salientam que ainda hoje não encontramos muitas referências sobre os NAAH/S e que os resultados dessa implantação não são divulgados. Marques e Almeida (2014) fizeram um levantamento junto ao Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Brasileiro de Superdotação (ConBraSD) da localização dos programas de atendimento para estudantes com altas habilidades/superdotação no Brasil. Os autores encontraram uma grande diferença entre as informações disponíveis nas páginas eletrônicas do MEC e do ConBraSD em relação aos serviços disponíveis e, foi possível verificar que os NAAH/S estão presentes em todas as regiões, apesar disso, a quantidade de programas por estado é muito pequena, sendo as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste as mais deficitárias. Jara (2019) destaca que devido à falta de apoio do poder público, o NAAH/S não conseguiu atender toda a demanda dessa população, deixando muitos estudantes sem os seus direitos garantidos.

Em vista disso, ressalta-se que é imprescindível que as escolas promovam a identificação dessa população, uma vez que, nossas políticas públicas não têm validade sem

elas, pois quanto maior o número de crianças identificadas, maior deverá ser o número de programas de atendimento.

Deste modo, observa-se que o atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação fica dependente de ações realizadas pela própria escola e de iniciativas das instituições de ensino superior. Contudo, quando o atendimento parte das instituições de ensino superior, nem sempre as atividades atendem aos interesses dos estudantes, uma vez que, essas instituições oferecem oportunidades que estão dentro da área de pesquisa dos pós-graduandos e não realmente o que esses estudantes gostariam e precisam aprender. Entretanto, servem como atividades exploratórias, pois os estudantes têm a oportunidade de conhecer coisas diferentes e com isso, podem ampliar suas áreas de interesse. Entre as alternativas de atendimento mais utilizadas temos: o agrupamento, a aceleração e o enriquecimento curricular.

O agrupamento consiste em um atendimento diferenciado em que os estudantes são separados em pequenos grupos, definidos em conformidade com o nível de habilidade ou desempenho. Esses grupos podem ocorrer em centros específicos ou na própria escola regular, tanto em aulas específicas, como em um tempo parcial e flexível (CUPERTINO, 2008; FLEITH, 2007).

O agrupamento tem sido criticado porque o ensino se concentra mais nos aspectos acadêmico e intelectual, deixando as outras áreas, como a criatividade, a desejar e principalmente por criar essa prática de exclusão, ao retirar esses estudantes da sala de aula comum. Todavia, os agrupamentos flexíveis são considerados desejáveis, pois podem ocorrer dentro da sala de aula ou em outro espaço da escola, mas em um determinado período e, nesse caso, o objetivo é que os estudantes possam desenvolver os assuntos abordados na sala de aula dentro do seu próprio ritmo, gerando uma possibilidade maior de aprofundamento dos temas e,

ainda, permite a colaboração entre os pares (CUPERTINO, 2008; FLEITH, 2007; VIRGOLIM, 2014).

A aceleração é uma política pública prevista na LDBEN (BRASIL, 1996, 2017), na qual permite que o estudante cumpra o programa escolar em menor tempo, avançando etapas da formação regular, mediante a verificação do aprendizado. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por meio da Resolução nº 81/2012 (SÃO PAULO, 2012), dispõe que o estudante com altas habilidades/superdotação pode ser matriculado em um ano mais avançado, desde que seja respeitado o seu desempenho escolar e a sua maturidade socioemocional e, ainda, esse avanço não pode ultrapassar dois anos.

Entretanto, a forma como pode ocorrer a aceleração não é prevista na legislação, mas na literatura encontramos diferentes formas de aceleração: entrar mais cedo na Educação Infantil e Ensino Fundamental (antes dos 4 anos na Educação Infantil e dos 6 no Ensino Fundamental); avançar anos escolares (estudar em turmas com alunos mais velhos); frequentar disciplinas mais avançadas (aulas com turmas mais velhas); frequentar classes mistas (com alunos de diferentes idades); estudos paralelos (cursar o Ensino Fundamental e o Médio ao mesmo tempo); estudos compactados (completar o currículo escolar normal antes do tempo previsto); planos de estudos auto-organizados (realizar outras atividades enquanto espera o resto da classe completar o que ele já fez ou aprendeu) (CUPERTINO, 2008; FREEMAN; GUENTHER, 2000; MAIA-PINTO, 2012; OLIVEIRA, 2007).

Maia-Pinto e Fleith (2015) verificaram que a aceleração, o avançar anos escolares, é uma prática positiva, que promove um desempenho acadêmico melhor, eleva a motivação para aprender, há um envolvimento maior nas atividades escolares e ainda, pode-se observar um autoconceito positivo. Não obstante, esses benefícios só são verificados quando o processo é bem conduzido, uma vez que, existem diversas variáveis que devem ser observadas ao encaminhar um estudante para a aceleração, como o desenvolvimento cognitivo, físico e

socioemocional, além do professor que deve estar preparado para auxiliar esses estudantes, pois acelerar não quer dizer que todas as suas necessidades educacionais foram atendidas (CUPERTINO, 2008; PÉREZ, 2007; VIRGOLIM, 2014).

Para Subotnik, Olszewski-Kubilius e Worrell (2011) a aceleração, independente da forma empregada, pode resultar em dificuldades de ajuste, especialmente se os estudantes não forem avaliados adequadamente ou se forem colocados com professores que vejam essa alternativa de forma negativa, criando expectativas irreais sobre o desempenho e a maturidade do estudante. Pérez e Freitas (2014, p. 631) veem a aceleração, de um modo geral, como “uma medida administrativa, mas não uma estratégia pedagógica”, porque é um direito adquirido mas, não existe nenhuma regulamentação para a sua implantação, assim, cabe a cada escola decidir como ocorrerá esse processo e, nem sempre todos os aspectos que envolvem o estudante são levados em conta e, conseqüentemente, nem sempre as melhores decisões são tomadas (MAIA-PINTO; FLEITH, 2015).

O enriquecimento é uma estratégia que permite a flexibilização do currículo escolar, com o objetivo de suplementar, aprofundar e ampliar os conteúdos escolares. Nessa modalidade deve-se oferecer aos estudantes “experiências de aprendizagem diversas das que o currículo regular normalmente apresenta” (CUPERTINO, 2008, p. 51). Segundo Negrini, Rech e Bulhões (2016, p. 41) “enriquecer significa promover experiências diversas de estimulação com o intuito de atingir um desempenho mais expressivo do estudante”.

Fleith (2007) sinalizou que o enriquecimento pode assumir diferentes formas: enriquecimento dos conteúdos curriculares; enriquecimento do contexto de aprendizagem, e, enriquecimento extracurricular. Cupertino (2008) complementa afirmando que, além dessas formas, existe duas modalidades: a *ampliação vertical*, que é restrita apenas a uma disciplina, que terá seu conteúdo ampliado e aprofundado e, a *ampliação horizontal*, que envolve várias disciplinas, que são integradas em um único projeto. Essa alternativa educacional pode ocorrer

tanto na sala de aula comum como em outros espaços. Ainda assim, independente da modalidade ou forma, o enriquecimento deve ser sempre planejado com base nos interesses e habilidades dos estudantes.

O Modelo de Enriquecimento para toda a escola (*The Schoolwide Enrichment Model – SEM*) desenvolvido por Joseph Renzulli, na década de 70, é considerado uma das alternativas mais conhecidas e sólidas, sendo que, sua eficácia foi estudada e validada por mais de 30 anos de pesquisas, além de já ter sido implementado em vários países, como o Brasil (CALLAHAN et al., 2015; FLEITH, 2007; REIS et al., 2011; RENZULLI, 2014; RENZULLI; REIS, 2000). No entanto, apesar desse modelo ser muito citado em nosso país, são escassas as pesquisas que apontaram os impactos decorrentes da aplicação e execução desse tipo de enriquecimento (ARANTES-BRERO, 2019; BERGAMIN, 2018).

Esse modelo de enriquecimento prevê três tipos de atividades: experiências exploratórias, como palestras, minicursos e visitas; atividades de treinamento, que ensina técnicas de pesquisa e habilidades pessoais como liderança, comunicação e autoconceito e, projetos desenvolvidos individualmente ou em grupos, com o objetivo de investigar problemas reais, aprofundando o conhecimento em uma área de interesse (FLEITH, 2007; MENDONÇA; MENCIA; CAPELLINI, 2015; REIS et al., 2011; RENZULLI, 2012, 2014; VIRGOLIM, 2007, 2012).

O objetivo principal desse modelo “é introduzir no currículo regular um currículo expandido de oportunidades de atendimento, recursos e apoio para os professores que misture mais enriquecimento e uma aprendizagem mais investigativa na experiência de toda a escola” (RENZULLI, 2014, p. 541). Entre as alternativas educacionais previstas para essa população, Pérez (2008, p. 9), considera o enriquecimento como o mais apropriado, pois:

O aluno com altas habilidades frequenta sua turma regularmente e no contra-horário recebe atendimento individual de um professor especializado, que irá trabalhar com projetos específicos. Ao voltar para a sala de aula, o aluno suporta o conteúdo que considera superado por ter uma motivação, uma espécie de ‘válvula de escape’. Assim o superdotado não perde o contato com colegas da mesma idade nem o convívio em grupo.

Ribeiro, Souza e Nogueira (2015, p. 5) igualmente consideraram o enriquecimento como a alternativa mais adequada e apontaram que os NAAH/S realizaram esse tipo de atendimento, tendo em vista que ele “estimula os alunos a se aprofundarem em seus domínios, a planejarem e organizarem suas tarefas, a participarem de grupos de estudo e pesquisa, como também, a produzirem projetos científicos de acordo com a área que satisfaça os seus interesses”. Enriquecer significa dar a oportunidade de estudar os assuntos escolares com mais profundidade (AL-ZOUBI, 2014).

Mesmo assim, Callahan et al. (2015) afirmaram que, embora existam diversas alternativas educacionais para os estudantes com altas habilidades/superdotação e que os educadores tenham defendido esses serviços especiais, esse grupo de estudantes ainda não é desafiado em níveis que refletem seu desempenho atual ou suas capacidades. De tal modo, foram encontradas qualidades e falhas em todas as alternativas, considerando que cada uma fornece um caminho diferente e cada uma delas tem ressalvas e preocupações a serem consideradas. Portanto, não há como definir qual é a melhor e mais eficaz, pois cada atendimento “deve ser feito sob medida, de acordo com as necessidades dos alunos e de suas condições específicas” (CARNEIRO; FLEITH, 2017, p. 1), com o objetivo de potencializar ao máximo sua capacidade, sem que percam o interesse e a motivação (O’REILLY, 2018).

Negrini, Rech e Bulhões (2016, p. 37) apontaram que “cabe à escola possibilitar os meios, as estratégias e os recursos para que todos os sujeitos aprendentes possam vivenciar situações de aprendizagens capazes de promover o desenvolvimento de suas distintas habilidades e múltiplas inteligências”. Sabatella (2008, p. 190) também já havia encontrado que o atendimento na sala de aula comum, exige atividades que possam “garantir que o aluno

mantenha o interesse e a motivação”. Todavia sem orientação pedagógica o professor não conseguirá reconhecer e suprir as necessidades de seus estudantes, dando suporte didático adequado e, nem “trabalhar diferentes ‘potencialidades’, estilos e ritmos de aprendizagem”, impedindo que ocorra uma educação de qualidade (FREITAS; PÉREZ, 2012; REIS; RENZULLI, 2010). Entretanto, Freitas e Pérez (2012, p. 7) ressaltaram que:

[...] só a formação do professor não é suficiente para o estímulo da criatividade e das inteligências individuais dos alunos, pois, além da ação docente em sala de aula, existem outros fatores que devem ser levados em consideração, como o currículo apropriado e flexibilizado que conduzirá a práticas pedagógicas realmente heterogêneas.

Para Callahan et al. (2015), no currículo escolar do estudante com altas habilidades/superdotação deveria ocorrer as seguintes modificações: aumento da profundidade e complexidade dos conteúdos, inclusão de conceitos mais complexos e abstratos e, atividades para o desenvolvimento de pensamento crítico e interdisciplinar com tarefas que exijam mais independência, sempre visando um nível mais avançado de conhecimento.

Uma aprendizagem ótima só pode ser alcançada quando os estudantes são expostos a tarefas que estão acima do seu nível atual de desempenho e, para que isso ocorra, o professor precisa verificar os níveis de desenvolvimento e as preferências de aprendizagem dos estudantes e essas informações devem ser utilizadas para auxiliar os estudantes a atingirem níveis mais avançados de desenvolvimento (REIS et al., 2011).

A respeito do ensino e aprendizagem, independente da criança ter altas habilidades/superdotação ou não, Vygotsky (2010, p.115) já defendia que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”, ou seja, é aquele que se direciona para as potencialidades do estudante e fornece um suporte para que ele se desenvolva. É um ensino que propõe desafios constantemente. Deste modo, cabe ao professor ofertar um ensino direcionado à zona de desenvolvimento próximo ou iminente (CHAIKLIN, 2011), que vá além daquilo que

o estudante é capaz de fazer e, não ficar na zona de desenvolvimento real/atual, que é aquilo que o estudante já sabe fazer sozinho, sem ajuda, pois se o ensino continua preso nessa fase, não está contribuindo em nada com essas crianças.

Enfim, quando se possibilita um ensino de qualidade e adequado aos interesses dos estudantes com altas habilidades/superdotação, acreditamos que, no futuro, eles alcançarão satisfação pessoal e autorrealização, e ainda, trarão contribuições para a nossa sociedade por meio de seus talentos, seja ele na área artística, científica, política etc. Mas, quando isso não acontece, esses estudantes acabam perdendo a sua motivação e se moldam à rotina escolar, resultando em desperdício de talento, pois não conseguem “expandir nem demonstrar sua total capacidade” (SABATELLA, 2008, p. 173).

Terrassier (1981 apud ALENCAR, 2007) chamou esse fato de *efeito pigmalião negativo*. O *efeito pigmalião* é um termo introduzido por Rosenthal e Jacobson, em 1968. Os autores defendiam que quanto maior for a expectativa depositada sobre uma pessoa, maior será o seu desempenho. No entanto, Terrassier apontou que o contrário também pode acontecer:

Como o professor não tem idéia do potencial real de alunos que apresentam habilidades superiores ou uma precocidade intelectual, ele passa a esperar do mesmo um desempenho na faixa da média, encorajando-o a apresentar um desempenho muito aquém de suas reais capacidades (ALENCAR, 2007, p. 374).

Cao, Jung e Lee (2017), em seu estudo, buscaram identificar os tipos de avaliação que foram empregadas nas pesquisas da área das altas habilidades/superdotação no período de 2005 a 2016. Os autores verificaram que as avaliações se concentraram na identificação dessa população e, que, apesar de ser importante e necessária, não podemos ficar só nela. É preciso dar continuidade, avaliando o progresso e o crescimento da aprendizagem dessas pessoas e a eficácia do que foi ofertado a elas. Dos 148 artigos que encontraram, 86% se referiam a

identificação, 9% aos programas para atendimento e 5% a avaliação da aprendizagem desses estudantes com altas habilidades/superdotação.

Dentre as iniciativas das instituições de ensino superior no atendimento dessa população, existe um projeto de extensão que ocorre em uma clínica escola de Psicologia, de uma universidade pública do Estado de São Paulo, cujo objetivo tem sido identificar e potencializar o desenvolvimento de crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação, por meio de uma avaliação multimodal, na qual os estudantes chegam ao projeto por indicação das escolas ou dos próprios familiares (ARANTES-BRERO, 2018; OLIVEIRA et al., 2018; OLIVEIRA; CALLEGARI; ARANTES-BRERO, 2018). A avaliação envolve três segmentos: informações coletadas com o próprio estudante, com os pais e com os professores. Caso as altas habilidades/superdotação sejam confirmadas, os pais são orientados sobre as necessidades educacionais de seus filhos e como auxiliá-los a aprimorar as suas habilidades, os professores e a equipe escolar são orientados sobre como garantir o enriquecimento curricular na classe comum e, os estudantes são convidados a participar de atividades de enriquecimento extracurricular, que são desenvolvidas por parcerias com a comunidade, como visitas monitoradas ao Conservatório Musical do Município, ao Observatório Astronômico, ao Zoológico, aos laboratórios didáticos da própria universidade, bem como museus e parques da cidade.

Todavia, um dos problemas enfrentados é que não temos grandes evidências empíricas dos efeitos dos atendimentos ofertados aos estudantes com altas habilidades/superdotação. Na literatura são encontrados diversos modelos, principalmente referente ao enriquecimento curricular, mas estudos que apontam os resultados das intervenções são limitados (CALLAHAN et al., 2015). Diante disso, na sequência, serão discutidos os diferentes tipos de enriquecimento curricular e as suas possíveis contribuições.

1.2. Enriquecimento curricular

O enriquecimento curricular é uma estratégia educacional com atividades projetadas para desafiar e atender às necessidades dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Pesquisas realizadas por Renzulli e seus colaboradores têm comprovado a sua eficácia no aprendizado de toda escola, pois os professores ajudam os estudantes a entender melhor as suas habilidades, seus interesses e estilos de aprendizagem e, todas as atividades seguem um princípio, precisam ser agradáveis, desafiadoras e de acordo com os interesses de cada um, o que promove o engajamento e conseqüentemente, eleva os níveis de desenvolvimento e aprendizagem da escola como um todo (RENZULLI, 2005, 2014; RENZULLI; REIS, 2000; RENZULLI; RENZULLI, 2010).

Renzulli desenvolveu, simultaneamente, o modelo de *Concepção de Superdotação dos Três Anéis*, que serve como referencial teórico para definir e identificar esse grupo e o *Modelo Triádico de Enriquecimento*, que fala sobre o que fazer com essa população após a identificação, o que poderá e deve ser colocado à disposição dela. O autor defendeu que esses modelos devem ser interativos, uma vez que, ao buscarmos uma definição de superdotação devemos ter um propósito para ela (RENZULLI, 2004).

A Concepção de Superdotação dos Três Anéis consiste na interação de três traços que têm a mesma importância e precisam estar combinados entre si: capacidade intelectual acima da média, comprometimento com a tarefa e altos níveis de criatividade (RENZULLI, 2005, 2012, 2014). Deste modo, são superdotados aqueles que “possuem ou são capazes de desenvolver esse conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano” (RENZULLI, 2014, p. 544). Renzulli (2005, 2012, 2014) utiliza o termo “comportamento superdotado” por entender que este seja um conceito relativo, dinâmico e não absoluto. De acordo com a sua visão, existem níveis variados de comportamentos que podem

se manifestar em determinados momentos e circunstâncias, ou seja, esse comportamento pode variar entre as pessoas, culturas e, entre as situações de aprendizagem.

Esse autor destaca ainda, que essa população necessita de “uma ampla variedade de oportunidades e serviços educacionais” (RENZULLI, 2014, p. 544), que normalmente não são oferecidos em nossas escolas, daí a importância do Modelo Triádico de Enriquecimento. Este modelo prevê três tipos de enriquecimento, o *Tipo I* que consiste em atividades exploratórias que visam expor os estudantes a uma ampla variedade de disciplinas, tópicos, ocupações, *hobbies* e eventos que normalmente não seriam abordados no currículo regular, geralmente, essas experiências são organizadas e planejadas pelos pais e professores, entrando em contato com palestrantes, organizando minicursos e oficinas, por exemplo. O objetivo desse tipo de enriquecimento é estimular novos interesses, que conduzirão às demais formas, tipo II ou III. Esse enriquecimento abrange um grupo de participantes mais geral. O *Tipo II* é mais específico, não pode ser planejado com antecedência, pois geralmente envolve instrução avançada em uma área de interesse escolhida pelo estudante, que pode ficar evidenciada após a participação no enriquecimento do tipo I, que permite a inspiração, enquanto no tipo II os estudantes passam da inspiração para a ação. Ele prepara os estudantes para produzir produtos mais palpáveis ou para gerar soluções aos problemas do mundo real, por isso, inclui o desenvolvimento da criatividade e da criticidade. As atividades do tipo II podem servir como ponto de partida para o tipo III. O *Tipo III* é caracterizado por investigações de problemas do mundo real ou de problemas para os quais ainda não existe uma solução. O trabalho pode ser feito na forma de grupos ou individual. A profundidade dessas atividades vai depender do desenvolvimento e da motivação dos estudantes. Nesse caso, o papel do estudante é transformado de aprendiz para investigador ou criador e o professor muda para mentor ou guia (RENZULLI, 2012, 2014; RENZULLI; RENZULLI, 2010).

Inicialmente esse modelo foi implementado em escolas de Connecticut, nos Estados Unidos, para estudantes academicamente talentosos e superdotados, mas devido ao interesse que surgiu por parte de alguns educadores, diferentes tipos de programas foram criados. Contudo, eles ocorreram de outras formas, algumas oportunidades foram oferecidas somente aos estudantes confirmados como superdotados, em outros havia uma flexibilidade maior e, podiam participar aqueles que não haviam sido identificados formalmente, alguns programas foram bem-sucedidos e outros não. A partir dessas experiências observou-se a necessidade de expansão, de tornar esses programas disponíveis para um número maior de estudantes (RENZULLI; RENZULLI, 2010).

Foi a partir do modelo triádico que, verificaram que outros estudantes poderiam se destacar e se beneficiar da participação nesses programas e, por isso, os enriquecimentos dos tipos I e II deveriam ser disponibilizados para grupos maiores de estudantes e não só para aqueles considerados superdotados. Em consequência disso, esse modelo serviu de base teórica para a criação do *Modelo de Enriquecimento para toda a escola (The Schoolwide Enrichment Model – SEM)*, cujo objetivo principal “é introduzir no currículo regular um currículo expandido de oportunidades de atendimento, recursos e apoio para os professores que misture mais enriquecimento e uma aprendizagem mais investigativa na experiência de toda a escola” (RENZULLI, 2014, p. 541).

Esse modelo para toda a escola visa selecionar de 10 a 15% da população escolar com maior potencial para participar do grupo de talentos ou “pool de talentos” (RENZULLI, 2014; VIRGOLIM, 2014) e, por isso, são utilizados diversos critérios para identificar os estudantes, posto que, se utilizarmos somente os testes de inteligência, estaremos abrangendo apenas de 1 a 3% da população, então sugere-se o uso de testes de rendimento e inteligência, avaliação da criatividade, do comprometimento com a tarefa, do desempenho na área de interesse, indicação

do professor, dos pais, dos colegas, automeação etc. (REZULLI, 2014; RENZULLI; REIS, 2000).

Depois que os estudantes são selecionados para o grupo de talentos, busca-se levantar as áreas de interesse e os estilos de aprendizagem de cada um, para armazenar em um portfólio de talentos e, em seguida é realizada a compactação do currículo, que pode ser a eliminação ou simplificação dos conteúdos, isso é interessante porque permite que esses estudantes evitem a repetição de conteúdos que eles já sabem e tenham mais tempo para atividades mais desafiadoras ou assuntos que eles ainda não dominam. Nesse caso, existe um formulário que serve para documentar quais áreas de conteúdo foram compactadas ou modificadas. Por último, são ofertados, a esses estudantes uma série de oportunidades de enriquecimento, que são organizadas de acordo com o modelo triádico (enriquecimentos do tipo I, II e III), apesar disso, vale destacar que, somente os estudantes com níveis mais altos de habilidade, interesse e comprometimento com a tarefa que chegam e concluem o enriquecimento do tipo III (REZULLI, 2014; RENZULLI; REIS, 2000; RENZULLI; RENZULLI, 2010; VIRGOLIM, 2014).

Quando um estudante conclui o seu projeto (enriquecimento do tipo III) é realizada uma avaliação para verificar se ele pode continuar ou não no enriquecimento. Virgolim (2014) aponta que são basicamente duas condições: (a) o estudante deve continuar demonstrando alto nível de envolvimento com a tarefa e criatividade, de modo a continuar desenvolvendo mais pesquisas e, (b) a equipe envolvida precisa apontar ganhos para o estudante caso ele permaneça no enriquecimento.

Renzulli (2014, p. 541), aponta que esse modelo tem quatro princípios fundamentais:

1. Cada aluno é único e, desta forma, todas as experiências de aprendizagem devem ser analisadas de forma a considerar as capacidades, interesses, estilos de aprendizagem e formas preferidas de expressão do indivíduo.
2. A aprendizagem é mais efetiva quando os alunos desfrutam o que estão fazendo. Em consequência, as experiências de aprendizagem devem ser construídas e avaliadas com uma maior preocupação com o prazer do que com as metas de aquisição de conteúdos.
3. A aprendizagem é mais significativa e prazerosa quando o conteúdo (ou seja, o conhecimento) e o processo (ou seja, habilidades de pensamento, métodos de pesquisa) são aprendidos dentro do contexto de um problema real e atual. Desta forma, se deve dar atenção às oportunidades de personalizar a escolha dos alunos na seleção de um problema, a importância do problema para os indivíduos e grupos que dividem interesses comuns no problema e às estratégias para ajudar os alunos na personalização de problemas que eles possam querer escolher para estudar.
4. Na aprendizagem investigativa, alguma instrução formal e prescritiva pode ser usada, mas um dos principais objetivos desta abordagem é aumentar o conhecimento, a aquisição de habilidades de pensamento e a produtividade criativa examinando todos os temas para oportunidades de introduzir práticas educacionais investigativas.

Desde então, esse modelo tem sido aplicado e avaliado. Miranda (2008) construiu, aplicou e avaliou a eficácia de um programa de enriquecimento escolar baseado no Modelo de Renzulli, como uma das vias educativas para estimular o desenvolvimento de estudantes mais capazes. Para avaliar o impacto do programa, foram usados três instrumentos iniciais: a Bateria de Provas de Raciocínio, para avaliar as dimensões cognitivas, o Teste de Pensamento Criativo de Torrance, para avaliar a criatividade e, o Questionário de Metas Acadêmicas, para avaliar motivação dos estudantes. Tais instrumentos foram escolhidos porque permitem abordar as três dimensões da superdotação, segundo a proposta de Renzulli: capacidade acima da média, criatividade e motivação com a tarefa. Além desse conjunto de instrumentos, a autora utilizou a Escala de Habilidades Cognitivas e de Aprendizagem, retirada da Bateria de Instrumentos para a Sinalização de Alunos Sobredotados e Talentosos, para que os professores pudessem avaliar os estudantes que participaram do programa e a Escala de Inteligência de Wechsler para crianças (WISC-III). O programa desenvolvido denominou-se *Odisseia* e foi destinado aos estudantes do 2º ciclo do ensino básico, de uma escola privada da cidade de Amarante, em Portugal, e teve sua vigência de 2004 a 2006. Tal programa se organizou em três momentos

distintos, mas sequenciados. O primeiro dirigiu-se a todos os estudantes matriculados no 5º ano escolar, com frequência semanal de 90 minutos, durante todo o ano letivo, com atividades que tiveram como tema central “o bem-estar na sociedade”. O segundo momento, ocorreu no primeiro trimestre do ano letivo seguinte, com duração semanal de 90 minutos, destinado os estudantes do 6º ano, que foram selecionados com base nos seguintes critérios: ter resultados acima do percentil 80 no teste cognitivo, de criatividade e na avaliação do professor. Nesse momento, o objetivo centrou-se no desenvolvimento de competências específicas dos estudantes nos domínios da criatividade, resolução de problemas, relacionamento interpessoal e motivação. Na última etapa participaram os estudantes que obtiveram quociente de inteligência (QI) acima de 121 no WISC-III e percentil maior que 95 no teste de criatividade. Igualmente as anteriores, as atividades tiveram a duração de 90 minutos, no decorrer de um trimestre. Este módulo consistiu no desenvolvimento de um projeto individual de investigação avançada (MIRANDA, 2008).

Na primeira parte desse estudo, participaram 135 estudantes, na segunda 68 e na última, nove. A avaliação do programa considerou variáveis cognitivas (criatividade e aptidão), variáveis motivacionais (metas acadêmicas), o rendimento escolar e as percepções dos professores e diretores da escola. As análises apontaram para ganhos dos estudantes no raciocínio abstrato e na criatividade (fluência e elaboração na parte verbal e fluência, elaboração e originalidade na parte figurativa). Contudo, os testes formais relacionados ao raciocínio abstrato apesar de apontarem resultados positivos individuais, não refletiram mudanças significativas estatisticamente tomando como base o todo. Quanto à dimensão motivacional, não foi constatada nenhuma mudança que pudesse ser atribuída ao programa, porém os professores relataram ter observado uma melhora. Como limitações do estudo, a autora descreve a necessidade de um grupo controle para comparar os resultados e o fato do estudo ter

sido realizado em uma escola particular com características que são difíceis de generalizar para escolas públicas (MIRANDA, 2008).

Reis et al. (2011) examinaram os efeitos de um programa de enriquecimento curricular de leitura, disposto no modelo de enriquecimento para toda a escola. No estudo, participaram 37 salas de aula no grupo experimental e 33 no grupo controle. A amostra incluiu estudantes da 2ª à 5ª série de cinco escolas de ensino fundamental nos Estados Unidos. No total, participaram 1192 estudantes e 63 professores. Foram realizados pré e pós-testes sobre fluência e compreensão em leitura, antes e depois do enriquecimento, que teve a duração de cinco meses, o grupo controle recebeu da mesma forma instrução de leitura, mas com uma abordagem básica, tradicional. Foram encontradas diferenças altamente significativas, favorecendo o enriquecimento em relação a fluência de leitura em duas escolas e na compreensão da leitura em uma escola e, nenhuma classe do grupo controle superou significativamente a classe que recebeu o enriquecimento. Os resultados demonstraram que a abordagem com instrução diferenciada foi melhor que a tradicional, realizada com o grupo controle.

Arantes-Brero (2019) elaborou, implementou e avaliou um programa de enriquecimento curricular, baseado na proposta de Renzulli, em uma escola pública estadual do interior do estado de São Paulo. No estudo, participaram 80 estudantes com e sem altas habilidades/superdotação. Para avaliar a intervenção com os estudantes, foram utilizados os seguintes instrumentos: Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, Lista de verificação de indicadores de altas habilidades/superdotação, Lista-base de indicadores de superdotação, Escala de Motivação para Aprender, Escala Clima para Criatividade em Sala de Aula e Teste de Criatividade Figural Infantil. Dentre os resultados encontrados, houve melhora no desempenho dos estudantes nos três aspectos avaliados (inteligência, motivação e criatividade), com destaque para o desempenho dos estudantes com altas habilidades/superdotação.

Mostrando que é possível elaborar e implementar um programa de enriquecimento curricular para toda a escola e que ele traz benefícios a todos os estudantes.

Sem embargo, além do modelo de enriquecimento para toda a escola, na literatura encontramos outros modelos que são conhecidos e divulgados mundialmente, como o Modelo de Purdue e o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), que ocorre no Brasil, bem como outras iniciativas pontuais, que são construídas com base experimental ou que utilizam abordagens mistas, de modo a se adaptar com a região e suas condições de aplicação.

O modelo de enriquecimento de Purdue possui uma abordagem baseada em três estágios: (I) começa com atividades instrucionais para ensinar as habilidades básicas de raciocínio e o conteúdo acadêmico que formam a base da unidade a ser aprendida, (II) são oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de atividades complexas de solução de problemas e, (III) os estudantes aplicam os conhecimentos e habilidades adquiridas nos estágios anteriores em problemas reais, eles trabalham como profissionais da área e desenvolvem produtos autênticos para compartilhar com a população em geral (MOON et al., 2009). Esse modelo de enriquecimento é semelhante ao de Renzulli, porém, ele não deve ser ofertado a todos os estudantes, pois os autores acreditam que o enriquecimento deve ser destinado somente aos estudantes com níveis de realização cujas pontuações de QI estejam na faixa de 110 a 140 ou com percentil de 60 a 80 em uma ou mais áreas nos testes de desempenho e, a aceleração deve ser destinada aos estudantes prodígios, com QI acima de 140 e percentil acima de 90 nos testes (FELDHUSEN; KOLLOFF, 1988).

Miller e Gentry (2010) realizaram um estudo qualitativo descrevendo os resultados de dois programas de enriquecimento, que seguem esse modelo e são realizados pelo Instituto de Recursos Educacionais para Superdotados (*Gifted Education Research and Resource Institute – GERI*), da Universidade de Purdue, nos Estados Unidos. Os programas de enriquecimento

que foram avaliados são o *Super Saturday*, que tem a duração de uma aula de três horas durante seis semanas consecutivas e o *Super Summer* que ocorre em cinco dias seguidos. Por meio de entrevistas, os participantes relataram que aprenderam novos conceitos. Considerando que tiveram um ensino acima do nível ofertado na escola, que as experiências de aprendizagem eram interativas, com simulações, atividades práticas, projetos em grupo e eles apontaram ainda que se sentiam apoiados e fizeram muitos amigos durante o programa.

Altintas e Ozdemir (2012) investigaram os efeitos de uma atividade igualmente baseada nesse modelo, sobre a temática “Aritmética e Consumo Consciente” para estudantes com e sem altas habilidades/superdotação. Para isso, os autores formaram dois grupos: controle e experimental, cada um era formado por estudantes com e sem altas habilidades/superdotação. Porém para o grupo experimental a atividade foi desenvolvida e alicerçada nesse modelo e para o grupo controle a atividade foi realizada com base no currículo nacional dos Estados Unidos. Os autores constataram que a atividade projetada no modelo de Purdue foi mais eficaz do que as atividades incluídas no currículo, melhorando as habilidades de pensamento crítico e a solução de problemas dos estudantes, seja eles com altas habilidades ou não.

Hodges, McIntosh e Gentry (2017) pesquisaram os efeitos dos programas de enriquecimento para estudantes com alto potencial provenientes de famílias de baixa renda. Os programas avaliados foram, o *Super Saturday* e o *Super Summer*. A avaliação foi realizada por meio de um teste de desempenho em matemática e linguagem. Os resultados mostraram que a frequência ao programa de enriquecimento teve um efeito positivo nos escores desses estudantes e isso foi atribuído principalmente a motivação intrínseca, apesar deles, terem sido selecionados para o programa e não escolhido participar livremente.

Tay, Salazar e Lee (2018) examinaram os comentários de pais de crianças que estão na educação infantil, sobre os benefícios, as desvantagens e os momentos memoráveis observados a partir das experiências de seus filhos durante o programa *Super Saturday*. Os autores puderam

perceber que os pais apreciaram as oportunidades que seus filhos tiveram ao participar desse projeto. Eles demonstraram entusiasmo e motivação ao ver seus filhos aprenderem e a introdução precoce nesse tipo de atividade ajudou as crianças a descobrirem novos interesses e explorar novos tópicos. Elas foram capazes de compreender diferentes conceitos científicos e gostaram do fato dos professores não simplificarem os conteúdos, tendo em vista suas idades. O uso de atividades práticas também foi relatado e se mostrou importante, pois além de estimulante e desafiador, facilitou a compreensão de conceitos abstratos mediante a construção de modelos. Os pais apontaram, ainda, que após essa experiência, seus filhos souberam aplicar esses conhecimentos em suas vidas diárias.

O CEDET, idealizado pela psicóloga Zenita Guenther, é um programa para estudantes dotados e talentosos integrado ao sistema escolar. O método de identificação e intervenção empregado é baseado em teorias humanistas e tem como fundo teórico o Modelo Diferencial de Dotação e Talento, de François Gagné (GUENTHER, 2011).

O modelo de Gagné é formado por três componentes principais: dotação, talento e o processo de desenvolvimento e, para completar a estrutura de desenvolvimento existem mais dois componentes, os catalisadores: intrapessoais e ambientais (GAGNÉ, 2010, 2015). Um dos pontos primordiais desse modelo é a diferenciação dos termos *dotação*, que significa “posse e uso de capacidades naturais notáveis chamadas aptidões, em pelo menos um domínio de capacidade” e *talento*, que é o “desempenho notável de habilidades sistematicamente desenvolvidas, em pelo menos um campo de atividade humana” (GAGNÉ, 2010, p. 1). A partir disso, entende-se que o processo de desenvolvimento do talento “corresponde essencialmente à transformação progressiva de dotes em talentos” (GAGNÉ, 2010, p. 2), ou seja, o desenvolvimento de um talento implica necessariamente na presença de capacidades naturais acima da média, pois “não se pode tornar talentoso sem primeiro ser dotado” (GAGNÉ, 2010,

p. 7) e, nem sempre a dotação é traduzida em talentos, que é o caso de crianças com alta capacidade intelectual, mas com baixo desempenho acadêmico.

No método empregado pelo CEDET, a primeira etapa consiste na observação direta dos estudantes que é desempenhada pelo professor em sala de aula. A partir dessa observação, ao final do ano, o professor registra em um protocolo os estudantes que mais se sobressaíram em sua sala de aula. Após o processamento desse protocolo, obtém-se um grupo de estudantes que apresentam características associadas à superdotação. Com isso, esses estudantes são encaminhados ao CEDET e permanecem lá durante todo o ano, na “observação assistida”. Ao final do ano, novamente o mesmo protocolo é preenchido pelos professores e, também, são coletados os registros do facilitador que trabalhou com aquela criança. Esta segunda observação completa o processo de identificação, integrando os dados de observação do professor do ano anterior (no início do processo) e do facilitador do CEDET que acompanha a observação assistida (GUENTHER, 2006).

A observação assistida é o enriquecimento propriamente dito neste método. Ela é conduzida por um plano individual que é feito semestralmente pelo estudante e seu facilitador e prevê um período de oito a 10 horas semanais de atividades (PEREIRA; GONÇALVES, 2007). Esse momento “propicia aos alunos um espaço aberto para escolhas e ações espontâneas, possibilidade de expressão de pensamento não linear e não verbal, e a convivência e interação com pares também sinalizados” (SANTOS, 2016, p. 116).

Em sua pesquisa de doutorado, Santos (2016) verificou os efeitos da intervenção educativa do CEDET no desenvolvimento das potencialidades de seus estudantes. Para isso, ela fez uso de questionários e teve como participantes 18 estudantes egressos do centro, que hoje estão na vida adulta. Como resultado a autora concluiu que a intervenção do CEDET estava estritamente relacionada ao seu método, que os participantes apresentavam independência intelectual, autonomia e capacidade para tomar decisões, demonstrando comprometimento e

responsabilidade com as tarefas assumidas. Foi observado, ainda, crescimento pessoal, desenvolvimento do autoconceito e da noção do outro. Em vista disso, a autora aponta que o CEDET alcança sua finalidade no desenvolvimento das potencialidades de seus estudantes, proporcionando uma ampla visão de mundo, interação e convivência com o outro e com isso, eleva o autoconceito acadêmico, físico e social de seus estudantes.

Entre as alternativas pontuais, temos o *Project Excite*, avaliado no estudo longitudinal de Olszewski-Kubilius et al. (2017). Esse projeto foi criado no ano de 2000, pelo Centro de Desenvolvimento de Talentos da Universidade Northwestern, em colaboração com dois distritos escolares de Chicago, nos Estados Unidos. Esses dois distritos são localizados na periferia e a maior parte da população é formada por afro-americanos e latinos de baixa renda. O intuito desse projeto consistiu em fornecer enriquecimento curricular nas áreas de matemática e ciências, para estudantes com alto desempenho, mas que representavam as minorias (negros, latinos e de baixa renda) do 3º ao 8º ano escolar. Para esse fim, os pesquisadores compararam o desempenho dos participantes desse projeto com o de estudantes de outras escolas locais que não frequentaram o projeto, mas que possuíam as mesmas características e, verificaram que os participantes do projeto superaram consistentemente seus pares e, ainda, atingiram níveis elevados de desempenho, tão alto quanto dos estudantes brancos, asiáticos e de classe socioeconômica alta.

Lee, Olszewski-Kubilius e Peternel (2009) analisaram a experiência e as percepções de 14 estudantes participantes desse mesmo projeto e seus pais. Em entrevistas os participantes relataram que foi divertido e desafiador participar do projeto e que ele permitiu que os estudantes enriquecessem e melhorassem o seu desempenho acadêmico e, ainda que o desejo de estar em ambientes acadêmicos mais avançados e ter uma melhor preparação escolar, os motivou a persistirem no programa por seis anos.

Kaul et al. (2016) examinaram as percepções de estudantes de baixa renda que participaram de um programa de enriquecimento de verão intitulado *Project Promise*, desenvolvido pela Universidade de Baylor, no Texas, Estados Unidos. O objetivo desse projeto era preparar os estudantes para ingresso no ensino superior. O projeto ocorria em duas semanas e os estudantes participavam de dois cursos simultâneos, um sobre temas como ciências humanas, tecnologia, engenharia e matemática e, outro sobre artes plásticas, artes liberais (formação multidisciplinar visando à formação plena, sem necessariamente ser profissionalizante) e habilidades para a vida. Nesse estudo, os autores realizaram uma pesquisa retrospectiva e, para isso, eles escolheram estudantes que frequentaram pelo menos três vezes o projeto e que haviam nascido antes do ano de 1996, resultando em 89 participantes, todos maiores de 18 anos. Por meio de um questionário *online*, os participantes relataram que obtiveram muitos benefícios com a participação no projeto em diversas áreas, tais como, acadêmica, profissional, social, pessoal, emocional e motivacional. Apontaram ainda que o projeto influenciou na escolha da carreira profissional, pois inspirou objetivos acadêmicos mais elevados.

Sastre-Riba et al. (2015) se propuseram a avaliar a satisfação de um programa de enriquecimento extracurricular do gerenciamento cognitivo e pessoal de participantes com alta capacidade intelectual. Para isso, construíram um questionário de satisfação em duas versões: pais e estudantes. O programa avaliado foi realizado pela Universidade de La Rioja – Associação para Crianças com Altas Habilidades de La Rioja (UR-ARNAC) na Espanha, para crianças e adolescentes com idades entre cinco e 18 anos com alta capacidade intelectual. Tal programa ocorre semanalmente, aos sábados de manhã. O programa tem uma prática educativa baseada em pesquisas e oferece conteúdos avançados e complexos em todos os domínios. Ele está estruturado em três áreas de intervenção: (a) ativação e gerenciamento de recursos cognitivos por meio de delineamento e resolução de problemas, (b) interação entre pares e

ajuste pessoal e, (c) *coaching* pessoal e familiar (SASTRE-RIBA, 2013). Os autores (SASTRE-RIBA et al., 2015) encontraram que uma alta porcentagem da amostra estava satisfeita com o programa, percebendo melhorias no desempenho cognitivo, emocional, motivação e interesse em aprender e qualidade nas relações interpessoais.

Kim (2016) sintetizou as pesquisas sobre os efeitos dos programas de enriquecimento curricular para estudantes com altas habilidades/superdotação no período de 1985 a 2014. No total, foram analisados 26 estudos, excluindo da análise as pesquisas que descreviam programas de aceleração ou a compactação curricular e os programas de enriquecimento para toda a escola, analisando somente os programas específicos para estudantes com altas habilidades/superdotação. Os resultados mostraram que os programas de enriquecimento tiveram um impacto positivo no desempenho acadêmico e socioemocional desses estudantes. Foi observado um efeito maior nos programas de verão, em termos de desempenho acadêmico.

Callahan, Moon e Oh (2017) investigaram o *status* atual das práticas e procedimentos na educação de superdotados em escolas (elementares, médias e secundárias – anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio, aqui no Brasil) de todo os Estados Unidos. A avaliação foi completada por 1566 coordenadores de cursos, sobre questões relacionadas à administração, identificação dos estudantes, currículo e instrução, financiamento, avaliação de programas, qualificação de professores e desenvolvimento profissional. Deste modo, foram disponibilizados via *e-mail*, questionários *online* para 2000 respondentes no período de 2010 a 2012. Os resultados encontrados pelos pesquisadores não foram muito otimistas, mas dando destaque para os programas de enriquecimento mais propriamente ditos, os pesquisadores apontam que apesar de existir um padrão para a organização dos programas de enriquecimento curricular previstos na Associação Nacional de Crianças Superdotadas dos Estados Unidos, apenas 53,6% dos entrevistados no nível elementar, 39,1% do nível médio e 27,5% do nível secundário relataram usar essa normatização para orientar sua programação e cerca de um terço

dos entrevistados indicaram que seu distrito não adotou nenhuma estrutura específica entre aquelas fornecidas na literatura da educação de superdotados para orientá-los. Daqueles que relataram a adoção de um modelo, há destaque para o Modelo de Diferenciação Pedagógica de Tomlinson, o Modelo Triádico de Enriquecimento de Renzulli e o Modelo de Profundidade e Complexidade de Kaplan.

A respeito das metas e dos objetivos dos programas, os entrevistados relataram mais frequentemente metas de processo, por exemplo, fornecer treinamento de professores, aumentar a identificação de grupos sub-representados e desenvolver um currículo de qualidade, do que metas de resultados de aprendizagem que poderiam ser usadas para orientar a programação, resultados esses que raramente são relatados. No ensino elementar o serviço predominante foram as aulas no contraturno, de uma a quatro horas por semana, no nível médio se destacou os agrupamentos em classes especiais dentro da escola regular e, no nível secundário a aceleração foi a opção dominante (90,7%). Nenhum conjunto particular de materiais curriculares para orientar a instrução foi selecionado pelos entrevistados. Os conteúdos desenvolvidos mais relatados foram, linguagem no ensino elementar e médio e matemática no ensino secundário e, as habilidades mais trabalhadas foram pensamento criativo no nível elementar e a resolução de problemas nos níveis médio e secundário. Quanto a formação dos professores, entre os distritos que ofereciam desenvolvimento profissional, foram relatados menos de cinco horas por ano letivo de atividades focadas especificamente em atender às necessidades desses estudantes e, essas atividades centravam-se em estratégias para diferenciação de currículo (CALLAHAN; MOON; OH, 2017).

A respeito das medidas usadas para avaliar os resultados da aprendizagem dos estudantes, os participantes apontaram avaliações informais em sala de aula, como listas de verificação desenvolvidas pelo professor e entrevistas ou questionários de satisfação do estudante, no entanto, outros relataram que não medem a aprendizagem dos estudantes.

Somente 8% dos entrevistados do nível elementar indicaram que usaram os resultados do aprendizado dos estudantes para melhoria do programa, como modificações curriculares e de instrução ou oportunidades de desenvolvimento profissional. Os demais não elaboraram nenhum tipo de decisão com base nos resultados dos estudantes. 95,1% do nível médio e 69,2% do nível secundário disseram que usam os dados das avaliações para realizar modificações curriculares e de instrução. Menos de 50% dos distritos de cada nível escolar informou ter um requisito de avaliação do programa ou planos estratégicos para monitorar e relatar a qualidade dos serviços prestados, o que chamou bastante a atenção dos pesquisadores, que apontam para a importância de avaliar, pois sem isso não sabemos o que está dando certo ou o que precisa melhorar e porque é preciso justificar em que está sendo investido o financiamento recebido, sugerindo a necessidade urgente de um diálogo nacional focado na remodelação da educação dos estudantes talentosos (CALLAHAN; MOON; OH, 2017).

No Brasil, são escassos os estudos sobre os resultados dos programas de enriquecimento escolar. Mendonça, Mencia e Capellini (2015) analisaram a produção nacional de artigos científicos sobre os programas de enriquecimento escolar, no período entre 2000 e 2012, objetivando descrever como os estudantes com altas habilidades/superdotação eram atendidos nesses programas. No total, foram analisados sete trabalhos, desses, nenhum expôs como esses estudantes eram atendidos, quais atividades eram desenvolvidas ou mesmo que materiais e recursos eram empregados nas atividades. Os estudos expuseram concepções de superdotação e o referencial teórico empregado nesses programas. As autoras apontaram para a necessidade de novos estudos que relatem essas experiências, no sentido de mostrar que essas práticas são possíveis e ainda, que elas se tornem uma inspiração ou um modelo para o desenvolvimento de experiências futuras, de modo que se torne cada vez mais efetiva.

Mendonça (2015) mostrou em seu estudo a necessidade de proporcionar atividades de enriquecimento do tipo I aos estudantes com altas habilidades/superdotação, uma vez que, foi

observado que esses estudantes não conhecem suas reais habilidades e potencialidades. Deste modo, o presente estudo, destaca a importância de promover este tipo de enriquecimento, em que o estudante poderá explorar as mais diferentes áreas do conhecimento, definindo seus reais interesses e, posteriormente, avançar para os demais níveis de enriquecimento.

Nos próximos itens serão descritas as características cognitivas, acadêmicas e socioemocionais de estudantes com altas habilidades/superdotação, pois conhecer e entender o perfil apresentado por estes estudantes, pode contribuir na construção e na programação das atividades a serem ofertadas a essa população.

1.3. Características cognitivas e acadêmicas de estudantes com altas habilidades/superdotação

As pessoas com altas habilidades/superdotação apresentam um repertório comportamental diferenciado e, geralmente, tais características definem o seu tipo de superdotação, que pode ser nas artes, esportes, música, ciências, linguística, liderança entre outros. Por exemplo, no esporte, essas pessoas podem apresentar características mais específicas da área psicomotora como, velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora (MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2017).

Na literatura, encontramos comportamentos relacionados à aprendizagem, tais como: conhecimento extraordinário em uma ou mais áreas do saber; aprendizagem rápida; vocabulário avançado e versátil; elaboração, fluência e flexibilidade de ideias; habilidade para lidar com ideias abstratas e complexas e boa memória (ALENCAR; FLEITH, 2001; FLEITH, 2006; SERRA, 2005; WEBB, 1994).

Em relação à motivação tem-se: grande curiosidade; concentração e atenção; persistência e força de vontade nas tarefas; interesse em diferentes tópicos e fontes de

conhecimento; alto nível de energia; preferência por situações e objetos novos e motivação intrínseca (FLEITH, 2006; RENZULLI, 1998; SERRA, 2005; WEBB, 1994).

Quanto à criatividade, que é uma das características mais observadas podemos verificar: imaginação vívida; originalidade para resolver problemas; capacidade de generalizar conhecimentos e atitude inconformista (BRASIL, 2006a; FLEITH, 2006; RENZULLI, 1998; SERRA, 2005; WEBB, 1994).

Sobre a característica associada a liderança destacamos: autoconfiança; iniciativa; criticidade; facilidade de autoexpressão; atitude cooperativa; sociabilidade; tendem a assumir responsabilidades; fácil adaptação às situações novas e às mudanças de rotina; capacidade para resolver situações sociais complexas e grande poder de persuasão (ALENCAR, 2007; BRASIL, 2002; BRASIL, 2006a; FLEITH, 2006; SERRA, 2005).

A respeito das características emocionais, pode-se citar: independência e autonomia; altas expectativas de si mesmo e dos outros; desejo de ser aceito; coragem; carisma e ideias e ambições muito elevadas (ALENCAR, 2007; ALENCAR; FLEITH, 2001; BRASIL, 2002; BRASIL, 2006a; FLEITH, 2006; RENZULLI, 1998; SERRA, 2005; VIRGOLIM, 2007; WEBB, 1994).

Destaca-se, ainda, características sociais, como: habilidade para considerar pontos de vistas de outras pessoas; facilidade para interagir com crianças mais velhas ou com adultos; senso de humor elevado; preferência pelo trabalho independente; tendência a dominar as pessoas de modo geral; ser crítico com os outros, mostrando impaciência com falhas; recusa da aceitação de autoridade; inconformismo e teimosia exagerada (ALENCAR, 2007; ALENCAR; FLEITH, 2001; BRASIL, 2002; BRASIL, 2006a; FLEITH, 2006; RENZULLI, 1998; SERRA, 2005; VIRGOLIM, 2007; WEBB, 1994).

Manzano (2009) agrupou as características mais comuns e frequentes encontradas nas pessoas com altas habilidades/superdotação, as quais estão descritas no Quadro 1.

Quadro 1. Características comuns e mais frequentes entre as pessoas com altas habilidades/superdotação.

CARACTERÍSTICAS COMUNS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alta capacidade para aprender, reter e usar informação (boa memória). ▪ Alta inteligência fluida ou altos potenciais intelectivos, avaliados por meio de testes pouco saturados culturalmente. ▪ Aprendizagem rápida quando algo lhes interessa. ▪ Alta capacidade para solucionar problemas complexos. ▪ Grande disposição para compreender e manipular símbolos e ideias abstratas; facilidade para relacionar conceitos e transferência de aprendizagem.
CARACTERÍSTICAS FREQUENTES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ideias, perguntas e produções criativas, originais e inusuais. ▪ Bons observadores e abertos a novas ideias. ▪ Boa concentração e atenção contínua. ▪ Linguagem oral ampla, vocabulário rico e adequado, com estruturas linguísticas complexas. ▪ Leitura precoce, incluso sem ensino. ▪ Grande habilidade de leitura. ▪ Nível elevado de indagação pessoal sobre temas que lhe são atrativos, mantendo sua curiosidade. ▪ Persistência e constância em temas de seu interesse. ▪ Alta motivação interna e variedade de estímulos. ▪ Tendência à autocrítica e a ser exato consigo mesmo (perfeccionista). ▪ Interesse supremo por problemas filosóficos, religiosos e políticos. ▪ Capacidade excepcional para o aprendizado autodidata. ▪ Independência de pensamentos e inconformista (autônomas). ▪ Curiosidade pela indagação e pelas explicações dos fatos ocorridos. ▪ Sensibilidade sobre si mesmo, sobre os demais e sobre os problemas do mundo (empatia e desejo de ser aceito). ▪ Se chateia facilmente com as repetições (aprende por autodescobrimento). ▪ Níveis altos de rendimento quando algo lhe interessa. ▪ Habilidades sociais e de liderança. ▪ Tendência à introversão. ▪ Grande senso de humor. ▪ Tendência a estar com adultos ou crianças maiores. ▪ Senso ético muito desenvolvido.

Fonte: Manzano, 2009, tradução Negrini, 2018, p. 79

Contudo, vale destacar que as pessoas com altas habilidades/superdotação não precisam necessariamente apresentar todas essas características. Elas devem ser utilizadas como um auxílio na identificação e com vistas a direcionar o seu desenvolvimento, pois assim como qualquer ser humano, nem todos possuem as mesmas características e nem todos lidam com as situações do dia a dia da mesma forma, cada pessoa tem a sua particularidade e isso não é diferente com os superdotados (SABATELLA, 2008).

Apesar das diferentes características apresentadas pelas pessoas com altas habilidades/superdotação, observamos com mais frequência, os atributos relacionados as áreas cognitiva e acadêmica, devido a sensibilidade dos diferentes testes padronizados, que foram

desenvolvidos para avaliar a inteligência e, ao ambiente escolar, que preza mais essas habilidades, em detrimento de outras (NEGRINI, 2018).

Renzulli (2004) chama atenção para o fato de que existem características que são comuns a todas as pessoas com altas habilidades/superdotação e, assim, distingue-as em duas grandes categorias: a superdotação escolar e a superdotação criativo-produtiva. O Quadro 2, de forma mais específica, apresenta as características das pessoas com altas habilidades/superdotação na área acadêmica.

Quadro 2. Características das pessoas com altas habilidades/superdotação do tipo acadêmica.

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

Fonte: Virgolim, 2007, p. 43

O material proposto pela Secretaria de Educação Especial “Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação”, da série Saberes e Práticas da Inclusão, lista os principais tipos de superdotação, a saber: intelectual, acadêmico, criativo, social, talento especial e psicomotor. Em relação ao tipo intelectual e acadêmico, esse documento aponta as seguintes características:

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

Tipo Acadêmico – evidencia a aptidão acadêmica específica, atenção, concentração; rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; capacidade de produção acadêmica (BRASIL, 2006a, p.12, grifos do autor).

É importante salientar que existem diferentes abordagens e cada autor, caracteriza as altas habilidades/superdotação de acordo com a sua teoria. Gardner (2000) defensor das inteligências múltiplas, caracterizou inicialmente sete inteligências: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapessoal e interpessoal. Posteriormente inseriu a inteligência naturalista e a existencial, sendo que, esta última, ainda não está confirmada.

Segundo ele, todas essas inteligências funcionam de forma conjunta durante a resolução de problemas. Porém, cada indivíduo utiliza essas inteligências de forma e intensidade diferentes, podendo uma se sobressair em relação às outras. Sendo exatamente isso que torna cada pessoa diferente, “porque possuímos diferentes combinações de inteligências” (GARDNER, 1995, p. 18).

A inteligência linguística e a lógico-matemática são as mais empregadas no tipo acadêmico e intelectual. A inteligência linguística é habilidade no uso da língua falada e escrita e, a lógico-matemática envolve a habilidade de análise e resolução de problemas (GARDNER, 2000).

Destaca-se a importância de identificar o perfil apresentado pelas pessoas com altas habilidades/superdotação, independente da concepção ou definição adotada, pois conhecer esse conjunto de comportamentos, permite a tomada de decisões a respeito do que oferecer a essa população, contribuindo assim, para o desenvolvimento pleno de suas habilidades (MENDONÇA, 2015).

Bildiren (2013) procurou determinar os estilos de aprendizagem de 68 estudantes com altas habilidades/superdotação, dos anos iniciais do ensino fundamental. Verificou-se que os estudantes têm preferência por atividades visuais e táteis, com destaque para as visuais. São pessoas que aprendem de maneira mais eficaz quando fazem algo, que preferem trabalhar e praticar ao invés de ouvir, gostam de discussões, mas não gostam de ouvir lições.

Em outro estudo, Bildiren (2018) ressaltou que as crianças com altas habilidades/superdotação podem apresentar características diferentes desde muito pequenas, como por exemplo, andar e falar precocemente. Verificou ainda, que essas crianças podem apresentar dos dois aos quatro anos de idade características como: vocabulário avançado, observação e curiosidade persistentes, conhecimento extraordinário, concentração longa e intensa e, dos quatro aos seis anos: conseguem ler e escrever sem ajuda.

Outra característica bastante observada nas crianças com altas habilidades/superdotação é a memória. Renzulli et al. (2012) destacou que as pessoas com altas habilidades/superdotação têm um enorme potencial de memória, o que torna sua aprendizagem mais rápida, assim como, a solução de problemas mais complexos, pois conseguem se lembrar até dos pequenos detalhes.

Hazin et al. (2009) investigaram em seu estudo, o perfil cognitivo de 16 estudantes com idades entre 6 e 14 anos, com indicativos de altas habilidades/superdotação, através do WISC-III. Os autores verificaram uma discrepância entre o QI Verbal e o QI de Execução apresentado pelos estudantes. Foi observado um bom desempenho nos subtestes que compõem o índice de compreensão verbal e baixo rendimento nos subtestes que formam o índice de velocidade de processamento. Indicando uma assincronia entre os domínios intelectual e psicomotor.

Arancibia, Boyanova e González (2016) buscaram identificar as características cognitivas de crianças com altas habilidades/superdotação provenientes de ambientes economicamente vulneráveis no Chile. Na avaliação das crianças foi utilizado o teste de Raven, que foi apontado, pelos autores, como um instrumento apropriado para uso no processo de identificação. Os autores perceberam que os estudantes com altas habilidades/superdotação, com idades entre 10 e 11 anos, diferiam dos estudantes sem altas habilidades/superdotação nas habilidades perceptivas e analíticas, ou seja, os estudantes com altas habilidades/superdotação aplicavam melhor sua capacidade de pensamento abstrato e usavam regras mais complexas para relacionar e manipular padrões visuais. Verificaram ainda, diferenças de gênero na solução dos

itens mais difíceis do teste. Os meninos usavam o raciocínio analítico verbal, enquanto as meninas, empregavam habilidades visuoespaciais durante a resolução de problemas. Em conclusão, os autores apontaram que os meninos e as meninas com altas habilidades/superdotação podem precisar de processos de identificação e serviços educacionais mais diferenciados, já que, eles diferem em seu raciocínio.

Mendonça, Rodrigues e Capellini (2018) descreveram as características cognitivas e acadêmicas de 11 estudantes que foram confirmados com altas habilidades/superdotação. Verificou-se que 72,7% dos estudantes haviam atingido o percentil 90 ou mais no teste de Raven, sendo que, 18,2% foram considerados definitivamente acima da média da capacidade intelectual. No WISC-III, 63,6% dos estudantes obtiveram o QI Verbal acima da média, ou seja, acima de 130 e 45,5% no QI de Execução. No TDE, o subteste de leitura foi o que apresentou melhores resultados, 54,4% dos estudantes com desempenho superior, em seguida o subteste de escrita com 18,2% e 9% no subteste de aritmética. Estes dados demonstram que os estudantes avaliados se destacavam na área linguística e de expressão do pensamento.

Enfim, diante dessas características, já é sabido que as crianças com altas habilidades/superdotação evidenciam um potencial superior e uma facilidade para aprender, em sua área de domínio, sempre adiantado aos seus pares (MENDONÇA, 2015). Winner (1998) destacou que por conta desse perfil, essas crianças não carecem de auxílio por parte dos adultos, pois conseguem, sozinhos, encontrar a solução para os seus problemas. Porém, hoje, sabemos que esses estudantes apresentam necessidades educacionais específicas, necessitando de auxílio e, também, requerem uma atenção especial as questões socioemocionais, as quais serão descritas no próximo item.

1.4. Características socioemocionais de pessoas com altas habilidades/superdotação

Tendo em vista as características apresentadas pelas pessoas com altas habilidades/superdotação, as quais foram descritas no tópico anterior, ressalta-se a importância de reconhecer e trabalhar esses comportamentos como um todo. Pois, caso isso não seja feito, podemos colocar a pessoa e, principalmente, as crianças com altas habilidades/superdotação “em posição de vulnerabilidade e risco socioemocional” (VIRGOLIM, 2016, p. 111), daí a necessidade de se ter um olhar mais atento as características socioemocionais dessa população.

Tieso (2007) destacou que a maioria das características apresentadas pelas pessoas com altas habilidades/superdotação, se não todas, apresentam um único ponto em comum, a intensidade. Segundo esse autor, o que diferencia o comportamento dessa população é a intensidade e a sensibilidade com que eles vivenciam cada situação.

Sakaguti (2017, p. 120) ressaltou que diante de tantas peculiaridades e dessa variabilidade de características, “é importante destacar que este é um grupo altamente heterogêneo em relação às habilidades cognitivas, interesses, experiências, estilos de aprendizagem, motivação, enfim, pelos diversos fatores de personalidade e dos fatores ambientais pelos quais são afetados”, por isso, é muito importante o cuidado com as generalizações.

Alencar e Fleith (2001, p. 87) destacaram que devemos ter em mente, que àquele com altas habilidades/superdotação não possui “recursos suficientes para crescer sozinho”, por isso, é importante identificar essas características para promover um ambiente acolhedor e favorável ao desenvolvimento de cada um. Entretanto, Ourofino e Guimarães (2007, p. 49) apontaram que é “compreensível que profissionais, família e escola encontrem dificuldades em oferecer condições que favoreçam o desenvolvimento pleno” das pessoas com altas habilidades/superdotação devido à grande variedade de características.

Deste modo, os comportamentos relacionados ao desenvolvimento social e emocional merecem destaque, pois são responsáveis por favorecer ou impedir a adequada expressão das características de superdotação, já que, as interações sociais têm impacto na educação (EKLUND et al., 2015; MACHADO; STOLTZ, 2017). Virgolim (2016, p. 112) apontou que “são poucas as definições de superdotação que incluem as necessidades afetivas e emocionais da criança como elementos essenciais no entendimento e aprimoramento de suas potencialidades”.

Virgolim (2014) afirmou que foram essas características relacionadas ao ajustamento social, que impediram por muito tempo, que o olhar dos educadores se voltassem às necessidades afetivo-emocionais das pessoas com altas habilidades/superdotação, pois o mito de que elas são sempre mais ajustadas, populares e felizes do que as que não apresentavam esses comportamentos, estava arraigado (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010; WINNER, 1998).

Os estudos na área das altas habilidades/superdotação vêm crescendo nos últimos anos, porém, não temos pesquisas conclusivas a respeito das características dessa população, das formas de identificação e atendimento, é uma área de estudo que até este momento, gera muitas controvérsias e, quando se trata das características socioemocionais, as pesquisas são mais escassas e conflitantes ainda (FRANÇA-FREITAS, 2012; FRANÇA-FREITAS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014; FRANÇA-FREITAS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017; LOOS-SANT’ANA; TRANCOSO, 2014; OLIVEIRA, 2016).

As habilidades sociais se referem ao conjunto de repertórios comportamentais que um indivíduo possui, que são necessários para se estabelecer uma interação com o outro, ou seja, a expressão *habilidades sociais* se refere “às diferentes classes de comportamentos sociais, disponíveis no repertório de uma pessoa, que contribuem para a qualidade e a efetividade das interações que ela estabelece com as demais” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008, p. 518).

O ensino de habilidades sociais pode diminuir ou prevenir o surgimento de problemas de comportamento (MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2016), dado que elas permitem que os indivíduos interajam entre si de forma positiva, favorecendo um reforço social. Destarte, um repertório de habilidades sociais elaborado beneficiará o desenvolvimento de relações harmoniosas, enquanto, um baixo repertório de habilidades sociais resultará em problemas comportamentais e emocionais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011).

Considerando os estudos direcionados as características socioemocionais das pessoas com altas habilidades/superdotação, França-Freitas (2012) assinalou que existem duas vertentes predominantes a respeito dessa área. A primeira, descreve que as crianças com altas habilidades/superdotação são mais ajustadas, pois supõem que devido à alta capacidade cognitiva dessas crianças, elas são capazes de entender melhor a si mesmas e aos outros e por isso, sabem lidar melhor com os conflitos e o estresse do cotidiano. A segunda visão, defende o oposto, que as crianças com altas habilidades/superdotação são mais vulneráveis a ter problemas de ajustamento socioemocional, já que, são pessoas mais sensíveis aos conflitos e por conseguinte, são mais estressados, deprimidos e ansiosos.

Embora não tenhamos estudos que comprovem exatamente se existe correlação das altas habilidades/superdotação com doenças mentais, depressão e suicídio, diversos autores fazem um alerta para essas questões (CROSS, 2016; DELISLE; 1990; DIXON; SCHECKEL, 1996; HAYES; SLOAT, 1989; MUELLER; WINSOR, 2018; OGURLU; YALIN; BIRBEN, 2018).

Ogurlu, Yalin e Birben (2018) buscaram examinar uma relação entre sintomas psicológicos, criatividade e solidão em estudantes do ensino médio com altas habilidades/superdotação. No estudo, 91 estudantes realizaram o Teste de Pensamento Criativo de Torrance, preencheram um inventário de sintomas psicológicos e uma escala de solidão. Os resultados encontrados apontaram a solidão como um preditor de sintomas psicológicos, pois foi verificado que a ansiedade, a depressão e a autoimagem negativa estavam fortemente

relacionadas com a solidão, apontando que quanto maior a solidão maior os problemas psicológicos. Foi verificado, ainda, uma diferença significativa maior entre os estudantes do sexo feminino em relação a depressão, mostrando que as meninas apresentavam uma frequência maior de ansiedade, frustração e preocupação. Os autores sinalizam que diante desses resultados é crucial que sejam organizados programas de intervenção psicoeducativos regulares, visando minimizar a solidão entre os estudantes com altas habilidades/superdotação.

Não obstante, a área ainda não tem consenso sobre tais características. É preciso estar atento aos comportamentos desses indivíduos, ainda mais quando se trata de crianças e adolescentes, tendo em vista que, elas ainda não possuem um repertório elaborado de habilidades sociais e por isso, estão mais propensas a desenvolver problemas de comportamento.

Outra questão que pode ser apontada é o desenvolvimento assíncrono dos estudantes com altas habilidades/superdotação, que podem ter a maturidade emocional e/ou social abaixo da capacidade cognitiva (SILVERMAN, 2002). Wilson (2015) enfatizou que as altas habilidades de um modo geral, podem mascarar os problemas socioemocionais desses indivíduos, na escola. O destaque é dado aos aspectos cognitivos e, se o estudante apresenta um bom rendimento escolar, as características socioemocionais ficam em segundo plano.

Eklund et al. (2015) investigaram as características emocionais e comportamentais de 1206 estudantes. Desses, 168 eram identificados com altas habilidades/superdotação. Verificou-se que um número relativamente menor (menos de 1%) de crianças com altas habilidades/superdotação demonstrou problemas de ordem emocional e comportamental. Entre as crianças com altas habilidades/superdotação que apresentaram problemas de comportamento, os comportamentos internalizantes, como ansiedade, depressão e retraimento, foram os mais observados. Os pesquisadores verificaram também, que os estudantes com altas habilidades/superdotação, mesmo os que apresentaram problemas de comportamento, tinham

um desempenho acadêmico maior, sugerindo que as habilidades cognitivas podem ser um fator de proteção, que pode minimizar o desenvolvimento de problemas sociais, emocionais e comportamentais. Sem embargo, os autores ressaltaram que essa característica não isenta essa população de ter problemas comportamentais ou emocionais.

França-Freitas, Del Prette e Del Prette (2014) estudaram o repertório de habilidades sociais apresentados por crianças com altas habilidades/superdotação e, ainda, compararam se é semelhante ou não ao de crianças que não apresentam altas habilidades/superdotação. No estudo, participaram 394 crianças, sendo que 269 eram identificadas com altas habilidades/superdotação. A verificação foi realizada por meio do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS). Os autores concluíram que as crianças com altas habilidades/superdotação apresentavam um repertório de habilidades sociais mais elaborado que as demais. A única exceção observada ocorreu no fator relacionado a empatia, que não houve nenhuma diferença. O fator que envolve a responsabilidade foi a habilidade mais favorecida nas crianças com altas habilidades/superdotação. Em vista disso, os pesquisadores sugeriram que as crianças com altas habilidades/superdotação devem ser consideradas como um grupo distinto dos demais, quando se tratar de competências sociais.

Oliveira (2016) propôs como um dos objetivos de sua pesquisa investigar as habilidades sociais e os problemas de comportamento de estudantes com altas habilidades/superdotação. Nesse estudo, utilizou-se o SSRS na versão para pais, professores e estudantes e o Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas (QRSH) na versão para pais e professores. Com isso, observou-se que os pais e professores indicaram mais habilidades que déficits nos estudantes, em relação aos problemas de comportamento, os pais indicaram problemas externalizantes, como agressão física ou verbal e os professores, a hiperatividade. Quanto ao relato dos próprios estudantes, a responsabilidade foi o comportamento habilidoso mais apontado e a assertividade/desenvoltura social, foi o que apresentou o maior déficit, mas no geral, os fatores

relatados variaram, tanto em habilidades como déficits. Por fim, concluiu-se que os estudantes apresentavam habilidades sociais, mesmo assim, havia necessidade de treino em alguns fatores e a partir disso, construiu-se um grupo de intervenção, partindo dos apontamentos realizados pelos próprios estudantes, seus pais e professores.

França-Freitas, Del Prette e Del Prette (2017) avaliaram a relação existente entre as habilidades sociais e o bem-estar subjetivo de crianças com altas habilidades/superdotação. O bem-estar subjetivo se refere a como as pessoas avaliam suas próprias vidas e está relacionado com a felicidade, satisfação e estado de espírito. Os resultados encontrados apontaram que quanto mais desenvolvido o repertório de habilidades sociais maior o nível de bem-estar subjetivo e, em quase todas as subescalas de habilidades sociais, o bem-estar subjetivo foi previsto, demonstrando a importância do repertório de habilidades sociais na qualidade de vida das pessoas, seja ela com ou sem altas habilidades/superdotação.

Considerando o panorama apresentado, observa-se a escassez de pesquisas que apontam as possíveis contribuições das atividades de enriquecimento curricular no desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social de estudantes identificados com altas habilidades/superdotação.

Na sequência será apresentada a justificativa e os objetivos da pesquisa, bem como os aspectos éticos.

JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Este estudo se insere em um projeto de extensão que ocorre em uma universidade pública do Estado de São Paulo e tem por objetivo, identificar e potencializar o desenvolvimento de estudantes com altas habilidades/superdotação, por meio de uma avaliação multimodal, na qual os estudantes chegam ao projeto por indicação das escolas ou dos próprios familiares (ARANTES-BRERO, 2018; OLIVEIRA et al., 2018; OLIVEIRA; CALLEGARI; ARANTES-BRERO, 2018). Nos relatórios enviados as escolas, conta a sugestão do oferecimento de enriquecimento curricular e, no caso de estudantes do sistema estadual de ensino, o acompanhamento pelo professor especialista.

Tendo isso em vista, ao considerar os estudantes com altas habilidades/superdotação como público-alvo da educação especial e assumindo como premissa a educação inclusiva, o presente estudo pretendeu investigar as contribuições das atividades de enriquecimento curricular no desenvolvimento cognitivo, escolar e social de estudantes identificados com altas habilidades/superdotação. Parte-se da hipótese de que, se essas atividades forem bem estruturadas e organizadas, levando em consideração a possibilidade de ofertar outros conhecimentos aos estudantes, só tendem a favorecer o desenvolvimento dessas habilidades.

Tal objetivo se justifica pois, verifica-se que existem poucas pesquisas sobre os atendimentos ofertados aos estudantes com altas habilidades/superdotação, principalmente no que diz respeito a seus resultados, uma vez que na literatura se encontra diferentes formas de atendimento para a suplementação e o enriquecimento curricular, mas estudos que apontam o produto das intervenções são limitados, assim como os estudos que buscam descrever as características socioemocionais dos estudantes com altas habilidades/superdotação, negligenciando outras necessidades que precisam ser observadas e atendidas nessa população. O que reforça a importância desse estudo, baseada na necessidade de proporcionar um atendimento adequado e de qualidade aos estudantes com altas habilidades/superdotação.

Assim, esta pesquisa está dividida em três estudos. O primeiro busca descrever as atividades de enriquecimento curricular realizadas pelos estudantes após serem identificados com altas habilidades/superdotação, por meio do relato de seus familiares, professores e dos próprios estudantes e, ainda examinar as experiências e percepções a respeito das atividades vivenciadas. O segundo tem como finalidade descrever e comparar o desempenho cognitivo e acadêmico dos estudantes identificados com altas habilidades/superdotação antes e depois de frequentar as atividades de enriquecimento curricular. Já o terceiro estudo, tem o propósito de descrever e comparar as características comportamentais e as habilidades sociais desses estudantes antes e depois de participarem de atividades de enriquecimento, sob o ponto de vista deles, dos pais e dos professores.

ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

O presente estudo se originou do projeto de extensão intitulado “Identificação de estudantes com habilidades superiores e aconselhamento de pais e equipe escolar”, cuja proposta está vinculada ao projeto de pesquisa “Alunos com indicativos de altas habilidades/superdotação: confirmação diagnóstica, formação continuada e implementação do enriquecimento curricular”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus de Bauru, sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) 47138415.0.0000.5398 e parecer consubstanciado nº 2.225.492, em agosto de 2017. Esse projeto é desenvolvido por professores dos cursos de Psicologia e Pedagogia, da Faculdade de Ciências, da Unesp, campus de Bauru.

As informações referentes aos objetivos e as atividades desenvolvidas durante a pesquisa foram dadas aos participantes esclarecendo, ainda, que eles seriam mantidos em anonimato e suas informações em sigilo. Após o esclarecimento das dúvidas e do aceite em participar da pesquisa, os participantes e seus responsáveis assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para pais (APÊNDICE A) e professores (APÊNDICE B) e os estudantes o Termo de Assentimento (TA) (APÊNDICE C), de acordo com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

ESTUDO 1

ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR VIVENCIADAS POR ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Este estudo teve como objetivo, descrever as atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas pelos estudantes após serem identificados com altas habilidades/superdotação, a partir do relato, dos mesmos, de seus familiares e dos professores e, ainda, examinar as experiências e as percepções deles em relação a essas atividades.

Como objetivos específicos temos:

1. Descrever, a partir do relato dos estudantes, quais foram as atividades de enriquecimento desenvolvidas, sob a responsabilidade de quem, quantas atividades realizaram após a identificação e qual a avaliação que eles fazem dessas atividades.
2. Descrever, a partir do relato dos pais, as atividades desenvolvidas pela escola e fora dela, após seus filhos serem identificados com altas habilidades/superdotação e como avaliam essas atividades perante o desenvolvimento deles.
3. Descrever, a partir do relato dos professores, as atividades desenvolvidas pela escola e fora dela para esses estudantes identificados com altas habilidades/superdotação, como eles avaliam essas atividades, quem deveria desenvolvê-las e qual a contribuição dessas atividades no desenvolvimento dos estudantes.

MÉTODO

Participantes

Participaram do estudo 17 estudantes que foram identificados com altas habilidades/superdotação, nos anos de 2016 e 2017, no referido projeto de extensão. Vale ressaltar que os estudantes são encaminhados para o projeto por demanda espontânea e, o

projeto segue um protocolo de avaliação multimodal, adotando instrumentos psicológicos e psicopedagógicos, tendo como informantes os pais, professores e o próprio estudante. A Tabela 1 descreve as características dos estudantes.

Tabela 1. Dados de sexo, idade, ano escolar e sistema de ensino dos estudantes.

Dados	N	%	Dados	N	%
<i>Sexo</i>			<i>Ano Escolar</i>		
Masculino	13	76,5	2° ao 4° ano	6	35,3
Feminino	4	23,5	5° ao 7° ano	10	58,8
<i>Idade</i>			8° ano ou mais	1	5,9
7 a 9 anos	6	35,3	<i>Sistema Escolar</i>		
10 a 12 anos	10	58,8	Público	9	52,9
13 anos ou mais	1	5,9	Privado	8	47,1

Fonte: Elaborada pela autora.

Das crianças participantes 76,5% eram meninos, com idades entre 10 e 12 anos, frequentando entre o 5° e o 7° ano escolar (58,8%), sendo que, 52,9% delas eram de escola pública. O baixo número de meninas em comparação com o de meninos participantes do projeto, reforça a problemática da desigualdade de gênero, pois muitas vezes as meninas nem são encaminhadas para a identificação por serem vistas como incapazes de ter desempenho e potencial elevado (REIS; GOMES, 2011). Verifica-se também, que os estudantes são oriundos tanto do sistema público de ensino como do privado.

Além dos estudantes, participaram 22 familiares pois, dos 17 estudantes, cinco tiveram como respondentes o pai e a mãe conjuntamente (gerando um mesmo protocolo) e, 18 professores. Dos familiares participantes somente um estudante não teve a mãe como um dos informantes, 47,1% têm ensino superior e 47% pertencem a classe média econômica. 80% dos professores são mulheres, 45,4% são graduados em Pedagogia e têm em média, 12 anos de atuação no magistério. As Tabelas 2 e 3 mostram esses dados.

Tabela 2. Dados de escolaridade e nível socioeconômico dos familiares.

Dados	N	%	Dados	N	%
<i>Respondente</i>			<i>Classificação Socioeconômica (Renda Média Domiciliar – R\$)*</i>		
Mãe	11	64,7	A (20.888)	2	11,8
Pai	1	5,9	B1 (9.254)	5	29,4
Ambos (mãe/pai)	5	29,4	B2 (4.852)	3	17,6
<i>Escolaridade</i>			C1 (2.705)	2	11,8
Ensino fundamental	3	17,6	C2 (1.625)	1	5,9
Ensino médio	4	23,5	Não respondeu	4	23,5
Ensino superior	8	47,1			
Não respondeu	2	11,8			

*De acordo com o Critério de Classificação Econômica Brasil (ABEP, 2016).

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 3. Dados de sexo, formação e tempo de experiência dos professores.

Dados	N	%	Dados	N	%
<i>Sexo</i>			<i>Tempo de Experiência</i>		
Masculino	3	16,7	2 a 7 anos	4	22,2
Feminino	15	83,8	8 a 13 anos	2	11,1
<i>Formação</i>			14 a 19 anos	3	16,7
Pedagogia	10	45,4	20 anos ou mais	2	11,1
Letras	6	27,3	Não respondeu	7	38,9
Matemática	2	9,1			
Outras (Psicologia e Filosofia)	2	9,1			
Não respondeu	2	9,1			

Fonte: Elaborada pela autora.

Local

Todos os dados foram coletados entre o ano de 2018 e 2019, nas dependências do Centro de Psicologia Aplicada (CPA) da referida universidade, onde ocorre o projeto de extensão.

Materiais

Para verificar as atividades de enriquecimento vivenciadas por cada estudante após serem identificados com altas habilidades/superdotação, foram elaborados três instrumentos especificamente para este estudo: (a) um protocolo em que os estudantes fazem uma descrição das atividades desenvolvidas, contendo nome da atividade, duração, objetivos e uma autoavaliação da atividade (APÊNDICE D); (b) um questionário com questões abertas e

fechadas para preenchimento dos familiares e professores indicando as mudanças curriculares implementadas e as oportunidades oferecidas a esses estudantes após a identificação das altas habilidades/superdotação. O instrumento é composto de duas versões (pais e professores), com 14 questões cada (APÊNDICE E e F). Além desses instrumentos, foi realizada uma entrevista semiestruturada com os estudantes para complementar as informações sobre as atividades de enriquecimento vivenciadas (APÊNDICE G).

Procedimentos para coleta e análise de dados

Os estudantes e seus familiares preencheram os questionários no CPA, de forma individual, em horário previamente agendado, com duração de uma sessão de aproximadamente 45 minutos cada. Juntamente com os questionários, os estudantes responderam a entrevista que foi gravada em áudio. Aos professores o questionário foi enviado, por meio dos familiares, em um envelope lacrado com uma carta explicando sobre a pesquisa e a forma de preenchimento, com um prazo estipulado de 15 dias para devolução.

As entrevistas foram transcritas e os dados foram analisados com base no método de análise de conteúdo, que segundo Bardin (2009), é um conjunto de técnicas para análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Este método é organizado em três fases: (1) pré-análise; (2) exploração do material; e (3) tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

a) Relato dos estudantes

Cada um dos estudantes podia preencher um protocolo para cada atividade que tivesse participado. No total, obteve-se o preenchimento de 30 protocolos. A Tabela 4 mostra quantas atividades foram relatadas pelos estudantes.

Tabela 4. Número de atividades que cada estudante participou.

Sexo	Nº de atividades					Total
	0	1	2	3	4	
Meninos	3	3	3	3	1	13
Meninas	0	2	0	2	0	4
Total	3	5	3	5	1	17

Fonte: Elaborada pela autora.

Dos estudantes participantes, três disseram que não realizaram nenhuma atividade de enriquecimento, porém isso não foi relatado por seus pais. Esse fato pode ser justificado por eles não se lembrarem ou por não entenderem o que realmente são as atividades de enriquecimento, mesmo que tenha sido explicado durante a coleta de dados.

Observa-se que das 30 atividades apontadas pelos estudantes, 22 (76,5%) foram realizadas pelos meninos, mostrando que eles participam mais do que as meninas. O que pode ser justificado mais uma vez, pela desigualdade de gênero, talvez por acreditarem que não têm capacidade para desenvolver tais atividades ou ainda, porque têm outros afazeres, como os domésticos, por exemplo.

Para facilitar a visualização e a descrição, os protocolos foram agrupados de acordo com cada atividade. Foram descritas pelos estudantes 15 atividades, das quais, nove foram promovidas pelo projeto de extensão em parceria com a universidade, dois foram desenvolvidos pela universidade (exterior ao projeto) e as outras quatro, foram atividades promovidas pela escola dos estudantes.

A Tabela 5 apresenta uma síntese das atividades vivenciadas pelos estudantes, de acordo com o seu relato e, o número de estudantes que participou de cada atividade. No geral, verifica-se que os estudantes participaram de poucas atividades. Das 15 relatadas por eles, somente um estudante, realizou quatro atividades, que foi a quantia máxima, o que representa apenas 27% das atividades ofertadas e, três dos estudantes relataram que não participaram de nenhuma atividade. Não obstante, isso pode justificar-se pelo fato dessas atividades não estarem de

acordo com o interesse prévio dos estudantes, mas sim, com base nas pesquisas desenvolvidas na instituição e pelas atividades desenvolvidas na escola dos estudantes.

Tabela 5. Descrição das atividades realizadas.

	Local	Atividade	Nº de participantes
Projeto de Extensão	Centro Avançado de Desenvolvimento de Produtos (CADEP)	Observação de diferentes impressoras (uma para cada tipo de material) e formação de alguns objetos	3
	Enriquecimento curricular de inglês	Ensino do idioma e curiosidades	1
	Laboratório de Pesquisa em Movimento Humano (MOVI-LAB)	Observação dos objetos utilizados nos testes e como o ser humano se movimenta	1
	Laboratório Didático de Anatomia Humana	Manipulação das peças anatômicas, como órgãos e partes do corpo humano, juntamente com breves explicações	3
	Laboratório Herbário	Coleta de plantas no campo, observação das características, desidratação e arquivamento	2
	Observatório didático de astronomia	Explicação e visualização pelo telescópio de alguns planetas e suas luas	4
	Projeto de handebol	Ensino do esporte e como melhorar a agilidade	1
	Projeto de música/robótica	Construção de robôs com diferentes programações, estudo de instrumentos musicais, leitura de partituras e avaliação de sons	4
	Projeto de psicomotricidade	Visitas na universidade (lab. anatomia e ornitologia, observ. astronomia e praça de esportes), explicações sobre o corpo humano e como se joga handebol	5
Unesp	Curso de férias – desafios matemáticos	Pensar e fazer contas utilizando jogos matemáticos	1
	Enriquecimento curricular de ciências	Pesquisas sobre assuntos de interesse, leituras e criação de objetos na área de ciências	1
	Projeto Bio na rua	Visualização, explicação e manuseamento de objetos de ciências	1
Escola	Indústria e Comércio de Plásticos (Plasútil)	Explicação e observação dos funcionários trabalhando	1
	Parque Zoológico Municipal	Registro dos animais observados e suas características	1
	Teatro Municipal	Observação da peça: O patinho feio	1

Fonte: Elaborada pela autora.

O projeto de extensão em parceria com a universidade organizou durante o ano, diversas atividades de enriquecimento curricular para os estudantes identificados com altas habilidades/superdotação. As atividades eram sempre oferecidas em dias diferentes para que todos os estudantes pudessem participar. A divulgação era realizada por meio de contato telefônico com os familiares, sempre com pelo menos uma semana de antecedência e, caso tivessem interesse, só precisariam ir até o local da atividade no horário estabelecido. Vale

ressaltar que, as atividades eram realizadas dentro da universidade, mas quando ocorriam em outro local, os familiares eram informados antecipadamente.

Essas atividades ofertadas são denominadas de enriquecimento do tipo I, conforme a classificação de Renzulli (2012, 2014). São atividades exploratórias ou introdutórias que visam proporcionar aos estudantes o contato com diferentes áreas do conhecimento e, assim, permitem ampliar seu leque de interesses (RENZULLI, 2012, 2014; RENZULLI; RENZULLI, 2010).

Das nove atividades ofertadas pelo projeto de extensão, seis, são classificadas nesse tipo, a saber, CADEP, MOVI-LAB, laboratório de anatomia, herbário, observatório de astronomia e projeto de handebol. Essas atividades ocorreram no ano de 2018 e foram planejadas pelos estudantes de graduação e pós-graduação dos respectivos laboratórios e organizadas como visitas monitoradas. Eram ofertadas em um único dia, em diferentes períodos, para que um número maior de estudantes pudesse participar.

As demais atividades, enriquecimento de inglês, projeto de música/robótica e de psicomotricidade, igualmente foram desenvolvidas por estudantes da universidade. Porém, são atividades classificadas como enriquecimento do tipo II. Nesse caso, ocorre uma investigação mais aprofundada da área de interesse do estudante.

O projeto de música/robótica ocorreu no ano de 2017 e foi organizado em 12 encontros quinzenais de 50 minutos cada, abordando conteúdos curriculares da educação musical e, a robótica foi empregada como uma ferramenta de apoio pedagógico. Em contrapartida, o projeto de psicomotricidade ocorreu no mesmo ano, durante 25 semanas, com encontros de 90 minutos cada. Este projeto teve como finalidade trabalhar simultaneamente a emoção, a cognição e a motricidade, por meio de atividades lúdicas (PEIXOTO, 2019). O enriquecimento de inglês ocorreu durante o ano de 2018, com encontros semanais de 50 minutos cada. As atividades eram planejadas de acordo com o nível de aprendizagem de cada estudante, visando o seu aprofundamento no idioma.

O curso de férias e o projeto Bio na rua, foram atividades desenvolvidas na universidade e abertas à população e, não exclusivamente para os participantes do projeto. O curso de férias consistiu em diferentes atividades que foram desenvolvidas no período das férias escolares, com o intuito de proporcionar aos estudantes a possibilidade de conhecer e explorar os diferentes espaços e pesquisas existentes na universidade. Dentre as atividades realizadas no curso, a relatada pelo estudante se refere a de desafios matemáticos. Atividade esta que ocorreu em um único dia, com duração de quatro horas, visando desenvolver o raciocínio lógico por meio da construção e execução de jogos matemáticos. O projeto Bio na rua ocorre anualmente e têm como objetivo levar curiosidades e informações a respeito de todas as áreas da biologia mediante exposição de materiais biológicos tais como, animais fixados em álcool, animais taxidermizados, maquetes didáticas, lâminas em microscópios, modelos anatômicos entre outros. Essas duas atividades, são classificadas como enriquecimento do tipo I.

O enriquecimento de ciências, vinculado a universidade, foi desenvolvido dentro de uma escola pública estadual para uma única turma, que tem um estudante com altas habilidades/superdotação. As atividades aconteceram uma vez por semana, durante o ano de 2018 e foram planejadas com base no currículo escolar da área de ciências e o interesse demonstrado pelos estudantes, como o intuito de atingir os três tipos de atividade propostas por Renzulli, enriquecimento do tipo I, II e III (CARNEIRO; BERGAMIN; ZANATA, 2019).

Em relação às atividades promovidas pelas escolas, pela descrição dos estudantes podemos inferir que são atividades de enriquecimento do tipo I, mas não conseguimos saber se houve ou não um aprofundamento, chegando a atingir atividades do tipo II e III.

Outro ponto de destaque, é que durante a coleta de dados os estudantes foram instruídos a relatar todas as atividades em que participaram logo após serem identificados com altas habilidades/superdotação. Porém, alguns estudantes tiveram dificuldades em apontar as atividades de enriquecimento que vivenciaram, por não se lembrarem ou por não entenderem o

que seriam essas atividades, mesmo após a explicação. Deste modo, acredita-se que esses estudantes tenham realizado outras atividades as quais não descreveram.

Contudo, no que diz respeito ao projeto de extensão, sabemos que somente as nove atividades relatadas foram realmente realizadas no período de 2017 e 2018. Pensando na capacidade cognitiva que esses estudantes têm, 15 atividades ficam muito aquém do esperado e desejável para o desenvolvimento pleno de suas capacidades e ainda, mais que 70% das atividades foram de cunho exploratório, sem um aprofundamento.

No entanto, Mendonça (2015) ressaltou a importância do oferecimento de atividades do tipo I, tendo em vista que, os estudantes conhecem muito pouco sobre as suas potencialidades, que geralmente se restringem as áreas do currículo escolar. Hodges, McIntosh e Gentry (2017) apontam para resultados positivos em relação as atividades de enriquecimento, mesmo que elas não tenham sido escolhidas previamente pelos estudantes, mostrando que, muitas vezes a criança não tem interesse, mas por falta de conhecimento das muitas possibilidades de áreas de estudo.

A Tabela 6 apresenta a avaliação que os estudantes fizeram a respeito das atividades vivenciadas, quanto ao aprendizado, o que acharam delas, como se sentiram ao realizá-las e se recomendariam a atividade para outros estudantes. Concernente a avaliação que os estudantes fazem dessas atividades, observa-se que eles relataram um bom aproveitamento, gostaram das atividades propostas, com destaque para o projeto de música/robótica e se sentiram muito bem ao realizá-las. Todos os estudantes disseram recomendar essas atividades para outras crianças ou adolescentes.

Tabela 6. Avaliação das atividades realizadas pelos estudantes.

Atividade	Aprendizado			Atividade			Sentimento			Recomendaria
	E	B	R	O	B	R	MB	B	M	S
Impressora 3D	1	2	0	0	3	0	2	1	0	3
Curso de férias	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1
Enriq. Inglês	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1
MOVI-LAB	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1
Anatomia	2	1	0	2	1	0	1	2	0	3
Herbário	1	1	0	1	1	0	2	0	0	2
Astronomia	2	1	1	3	1	0	2	2	0	4
Bio na rua	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1
Handebol	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1
Música/Robótica	1	3	0	4	0	0	3	1	0	4
Psicomotricidade	3	0	2	3	1	1	2	3	0	5
Enriq. ciên.	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1
Plasútil	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1
Zoológico	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1
Teatro	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1
Total	11	14	5	18	11	1	18	11	1	30

Legenda: E = Excelente. B = Bom. R = Regular. O = Ótimo. MB = Muito bom. S = Sim.

Fonte: Elaborada pela autora.

Na entrevista, os estudantes apontaram que gostariam de aprender coisas novas, que eles não veem na escola. Alguns sinalizaram disciplinas escolares que não fazem parte do seu currículo escolar, tais como, química, física e espanhol e, áreas mais específicas da ciência como, medicina, biologia marinha, plantas, corpo humano, rios e peixes e, na área da matemática, a raiz quadrada. Outros descreveram atividades na área artística, como música, teatro, cinema e fotografia e outros, ainda, na área da tecnologia, como programação de computador, *designer* de games e robótica.

Verifica-se, que dos interesses apontados pelos estudantes, vários correspondiam as atividades ofertadas pelo projeto de extensão, no entanto, é preciso investigar o nível de aprofundamento dos estudantes nessas áreas e, por conseguinte, promover novas atividades de modo a aumentar a complexidade. Quanto as demais áreas de interesse dos estudantes, faz-se necessário a parceria da comunidade com as universidades para promover o desenvolvimento pleno desses estudantes, segundo a sua área de interesse e motivação.

No geral, todos relataram que essas atividades foram importantes por não terem sido ensinadas na escola e muitas delas, eles só poderiam ver na faculdade, como por exemplo, a teoria musical e a programação de computadores. Os estudantes disseram, ainda, que nessas atividades haviam diversos equipamentos e materiais, tais como, telescópio, jogos e partes do corpo humano e, era possível ver os objetos de forma real e manipulá-los, diferente da escola, que não tem esses materiais e quando têm, não podem ser tocados. Os estudantes ressaltaram, ainda, que na escola só podem ver por fotos que são apresentadas nos livros ou quando o professor desenha na lousa, não sendo possível tocar, sentir e cheirar. Tay, Salazar e Lee (2018) afirmaram a importância das atividades práticas no ensino de crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação, ressaltando que elas podem ser desafiadoras e estimulantes, além de favorecer o entendimento de conceitos mais complexos e abstratos.

Os estudantes disseram que os professores dessas atividades têm mais especialidade na área de estudo, são legais, divertidos, brincam enquanto ensinam, são mais pacientes, calmos, explicam passo-a-passo as atividades, informam os detalhes, permitem e esperam o estudante tentar e manipular os objetos, não dão a resposta pronta, respondem as dúvidas e trazem várias curiosidades. Esses dados corroboram com os achados de Miller e Gentry (2010) em que os estudantes relataram ter aprendido novos conceitos nos programas de enriquecimento, pois o ensino era mais avançado que o da escola comum, a aprendizagem era mais interativa e prática e havia apoio dos professores.

Apesar disso, tais julgamentos se justificam por serem atividades mais lúdicas e práticas em que os estudantes são os protagonistas do seu aprendizado e, o professor, não tem um currículo que deve ser seguido e cumprido. Também, as atividades de enriquecimento curricular são organizadas de acordo com o interesse e a motivação dos estudantes.

Tendo isso em vista, o enriquecimento para toda a escola se faz necessário, por tornar o currículo regular mais flexível, com a inserção de atividades mais amplas e investigativas,

atendendo a diversidade de estudantes que a escola abarca (RENZULLI, 2014). Bergamin (2018) e Arantes-Brero (2019) encontraram dados satisfatórios ao propor esse tipo de intervenção, mostrando que é possível e como a aprendizagem se torna mais significativa para todos os estudantes.

b) Relato dos familiares

A Tabela 7 apresenta uma síntese do relato dos pais sobre os atendimentos que foram promovidos pela escola dos seus filhos, após serem identificados com altas habilidades/superdotação.

Tabela 7. Descrição das formas de atendimento que são de responsabilidade da escola.

1. Alternativas educacionais que o estudante participa ou já participou	N	%
<i>Aceleração</i>		
Entrou mais cedo na Educação Infantil e Ensino Fundamental	1	12,5
Avançou séries escolares	3	37,5
Frequentou disciplinas mais avançadas	0	0
Frequentou classes mistas	1	12,5
Realizou estudos paralelos	0	0
Realizou estudos compactados	0	0
Realizou planos de estudos auto-organizados	1	12,5
<i>Agrupamento</i>		
Em centros específicos	0	0
Em aulas específicas na rede regular	0	0
Na escola regular em tempo parcial e flexível	0	0
<i>Enriquecimento</i>		
Dos conteúdos curriculares	2	25,0
Do contexto de aprendizagem	0	0
2. Após a identificação a escola fez alguma adaptação?		
Sim	4	23,5
Não	13	76,5
3. O estudante realiza atividades diferenciadas?		
Sim	4	23,5
Não	13	76,5
4. Existe um plano de ensino individualizado?		
Sim	1	5,9
Não	15	88,2
Não sabe responder	1	5,9

Fonte: Elaborada pela autora.

Observa-se que a aceleração foi a forma de atendimento mais executada pelas escolas e, nenhum familiar apontou o agrupamento. Callahan, Moon e Oh (2017) investigaram as práticas educacionais desenvolvidas para os estudantes com altas habilidades/superdotação dos Estados Unidos e encontraram a aceleração como o serviço mais ofertado no ensino médio. No entanto, como neste caso são crianças e adolescentes, com idades entre sete e 15 anos, deve-se ter cautela para que a imaturidade e insegurança emocional que esses estudantes possam vir a ter, dificultem e/ou prejudiquem a sua adaptação e o bom aproveitamento acadêmico (CUPERTINO, 2008; FLEITH, 2007; NEGRINI; RECH; BULHÕES, 2016). Vale ressaltar que, este estudo não teve como objetivo avaliar esse tipo de intervenção, mas é preciso que ela seja planejada e organizada, sempre com a supervisão de professores especializados na área e psicólogos, pois a “aceleração de ensino envolve não somente o avanço de série, mas um conjunto de ações com a finalidade de continuar desenvolvendo o potencial e o interesse do aluno” (MAIA-PINTO, 2012, p. 55).

No que diz respeito as adaptações que a escola fez após a identificação desses estudantes com altas habilidades/superdotação, os familiares apontaram o professor da sala de aula como o responsável por essas modificações, que houve um encaminhamento para a sala de recursos e, um dos familiares destacou que a equipe gestora da escola foi procurar orientações na Diretoria de Ensino para entender como lidar com esse estudante, bem como, para saber quais os seus direitos e deveres. Porém, nenhum dos familiares soube descrever que adaptações foram executadas exatamente. Outrossim, foi relatado pelos pais que, ao invés de realizar alterações para melhor acolher esses estudantes, a escola indicou a transferência para outra, porque eles não teriam como atendê-lo.

A suplementação curricular é também uma forma de enriquecimento, que consiste em adequar ou aprofundar o currículo regular, correspondendo as necessidades educacionais dos estudantes com altas habilidades/superdotação, sendo assim, pequenos ajustes realizados dentro

do contexto da sala de aula, que podem ser facilmente realizadas pelos professores. “Não se trata de um novo currículo, mas de um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos” (BRASIL, 2006a, p. 88). Verifica-se que, apesar dos pais não saberem que adaptações foram feitas e mesmo que um número muito reduzido de professores demonstre realizá-las, observa-se que existem profissionais comprometidos com o ensino e, especialmente com esses estudantes, mesmo que seja tentando procurar ajuda e em pequenas adequações.

Em relação as atividades diferenciadas foram relatadas a dobra de atividades, materiais complementares e a possibilidade de emprestar livros da escola. Neste caso, a maior falha observada é a complexidade das atividades, que se resumem a quantidade e não a qualidade do que é ofertado. Na fala dos pais, parece que o que a escola oferece são atividades em quantidades exaustivas, que não contribuem em nada com a formação dos estudantes. Para Sabatella e Cupertino (2007) sobrecarregar a criança com um grande volume de tarefas é penalizá-la por suas habilidades. No enriquecimento para toda a escola, Renzulli defende a compactação do currículo, mediante eliminação ou simplificação dos conteúdos, de modo a evitar a repetição dos conteúdos que os estudantes já dominam e assim, possam se dedicar exclusivamente à novos assuntos (RENZULLI, 2014; RENZULLI; REIS, 2000; RENZULLI; RENZULLI, 2010; VIRGOLIM, 2014).

A respeito das alternativas educacionais que esses estudantes participaram fora da escola, os familiares apontaram o enriquecimento extracurricular e descreveram as visitas realizadas no projeto de extensão. As outras atividades citadas se referem a aulas particulares custeadas pelos familiares com o intuito de complementar as atividades escolares.

A Tabelas 8 descreve as formas de atendimento que os pais proporcionaram aos seus filhos, fora do ambiente escolar.

Tabela 8. Descrição das formas de atendimento oferecidas pelos pais.

	N	%
1. Alternativas educacionais que o estudante participa ou já participou		
<i>Enriquecimento</i>		
Extracurricular	15	68,1
<i>Outras</i>		
Desenho	1	4,5
Esportes (futebol / vôlei)	2	9,2
Música (violino)	1	4,5
Passeios com a família	1	4,5
Xadrez	2	9,2
2. O estudante realiza atividades diferenciadas?		
Sim	13	76,5
Não	4	23,5
3. Essas atividades são suficientes?		
Sim	7	41,2
Não	10	58,8
4. Atividades que poderiam oferecer		
Atividades extras (idiomas, desenho, dança, canto, esportes)	10	45,5
Escola melhor (particular)	3	13,6
Estar mais presente (acompanhar as atividades escolares)	4	18,3
Investir nas ideias e invenções (criação de aplicativos)	1	4,5
Participação em eventos (feiras científicas e exposições)	1	4,5
Projetos de longa duração	2	9,1
Não sabe responder	1	4,5
5. Atividades de enriquecimento que os estudantes frequentaram		
Curso de férias	1	3,3
Enriquecimento de ciências	1	3,3
Enriquecimento de inglês	3	10,0
Observatório de astronomia	5	16,7
Projeto Bio na rua	1	3,3
Projeto de música/robótica	5	16,7
Projeto de psicomotricidade	5	16,7
Visita ao zoológico	1	3,3
Visitas aos laboratórios (CADEP, anatomia e herbário)	5	16,7
Não sabe responder	3	10,0
6. Descrição das atividades realizadas		
Atividades práticas e lúdicas	2	10,0
Classificação de plantas	1	5,0
Montagem e programação de robôs	5	25,0
Observação e visitas aos laboratórios	4	20,0
Não sabe responder	5	25,0
Não respondeu	3	15,0

Fonte: Elaborada pela autora.

Observa-se que, somente os pais de dois estudantes disseram não ter proporcionado nenhuma alternativa educacional e, quatro pais não consideram que essas atividades sejam

diferenciadas. Constata-se que ainda há uma confusão a respeito das atividades de enriquecimento curricular, mostrando que os familiares precisam ser instruídos de que forma podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades de seus filhos.

May (2000) diz que esses pais se sentem despreparados para lidar com seus filhos superdotados, devido aos mitos e desinformação. “Informações equivocadas e contraditórias fazem com que os pais, por exemplo, sintam-se confusos em relação à estimulação que devem proporcionar aos seus filhos” (SILVA; FLEITH, p. 342), por isso, os familiares necessitam ser orientados por profissionais especializados na área e, a formação de grupos de apoio para estudo e troca de experiências a respeito da superdotação tem se mostrado uma boa estratégia (ASPESI, 2007; CUNHA, 2018; FERREIRA; RANGNI, 2017; SABATELLA, 2007; SAKAGUTI, 2010).

Quase 60% dos pais acreditam que essas atividades oferecidas não são suficientes para o desenvolvimento pleno de seus filhos, justificando que faltam condições financeiras e disponibilidade de tempo, tanto da criança como da própria família, para proporcionar outras atividades. Os demais acreditam que mais atividades deixarão seus filhos sobrecarregados. Aspesi (2007) diz que os pais de crianças com altas habilidades/superdotação se sentem confusos em relação à quantidade de estímulos que devem oferecer aos seus filhos. Destaca-se a importância de ouvir essas crianças e adolescentes, concedendo autonomia para que eles mesmos possam decidir se essas atividades suprem as suas necessidades ou não (WINNER, 1998).

A respeito das atividades diferenciadas que a família poderia oferecer aos seus filhos, a maioria apontou atividades extras, relacionadas ao esporte, tais como futebol, futsal, judô, natação, vôlei e dança. Na área da música foram relatadas aulas de piano, flauta, teclado, guitarra e violino e, em outras áreas, como, aulas de inglês, desenho, cinema e xadrez. Delou

(2007b, p. 57) descreve que além disso, os pais podem estimular o desenvolvimento de seus filhos:

[...] lendo notícias em companhia deles, para que juntos possam comentá-las, discuti-las de modo a contribuir para a construção do pensamento crítico-reflexivo. Podem, também, interpretar editoriais de jornais e revistas, analisar o noticiário cotidiano, apreciar fotos sobre fatos do dia-a-dia, relembrar notícias relacionadas a eventos complexos que se desdobram no tempo e avaliar a profundidade com que as notícias mais recentes são veiculadas.

A respeito das atividades de enriquecimento, os pais concordam com o relatado por seus filhos. Entretanto, percebe-se que eles não sabem exatamente o que seus filhos realizam nessas atividades, apresentando descrições superficiais, o que pode ser justificado pela falta de interação e diálogo entre pais e filhos ou até mesmo, pela dificuldade dos pais no entendimento das atividades ofertadas. Segundo Silva e Fleith (2008, p. 339) “para que um indivíduo possa alcançar um desempenho superior em alguma área do conhecimento, tornam-se importantes as interações estabelecidas entre ele e os integrantes de sua família”, pois é “da família que se espera receber suporte afetivo e educacional que servirá como base para a vida adulta dos filhos” (RECH, 2016, p. 33).

Quanto a contribuição do enriquecimento nas atividades escolares, os familiares que disseram que não houve nenhuma contribuição, justificaram que as atividades precisariam ser mais constantes e com longa duração ou porque não verificaram nenhuma mudança até o momento. Os que relataram que existiu uma contribuição, disseram que as notas escolares melhoraram, que a criança aprendeu a ter mais opinião, a ouvir o outro, a trabalhar em grupo, que melhorou a percepção de si mesmo, fez novos amigos, que a experiência trouxe maturidade, melhorou a convivência social, está mais estimulado e motivado em aprender coisas novas. Assim como o evidenciado por Olszewski-Kubilius e Lee (2004) e Tay, Salazar e Lee (2018), percebe-se que os pais apreciaram as atividades oportunizadas no projeto de extensão e os seus efeitos no desenvolvimento de seus filhos, avaliando-as positivamente, ainda que tenham sido

poucas e que tenham ficado apenas no primeiro nível de enriquecimento. A Tabela 9 apresenta esses dados.

Tabela 9. Avaliação das atividades realizadas pelos estudantes na visão dos pais.

1. Essas atividades ajudam na escola?		
	N	%
Sim	12	70,6
Não	2	11,8
Não respondeu	3	17,6
2. Como avaliam essas experiências		
	N	%
Excelente	11	64,8
Bom	3	17,6
Ruim	0	0
Não respondeu	3	17,6
3. Qual a importância dessas atividades		
Extremamente importante	10	58,8
Importante	5	29,4
Sem importância	0	0
Não respondeu	2	11,8
4. Contribuições dessas atividades no desenvolvimento dos estudantes		
Aceitação pessoal	3	10,7
Aprendizagem de novos conceitos	9	32,1
Gostam do que fazem (são mais felizes)	2	7,1
Maior concentração	1	3,6
Maior independência	1	3,6
Melhora da comunicação	5	17,9
Relacionamento e convivência com o outro	5	17,9
Não respondeu	2	7,1
5. Recomendariam a participação de outras crianças nessas atividades?		
Sim	14	82,4
Não	0	0
Não respondeu	3	17,6

Fonte: Elaborada pela autora.

c) Relato dos professores

Os questionários foram enviados para 25 professores. Referente a nove estudantes do 1º ao 5º ano foi entregue um questionário para o professor da classe comum, que passa a maior parte do tempo de aula com eles. Para outros dois do 1º ao 5º ano, foram enviados dois questionários, porque os professores dividem as disciplinas e, para os demais, seis estudantes que cursavam do 6º ao 9º ano, foram enviados dois questionários, para os professores

responsáveis pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que correspondem a maior parte da carga horária. Desse total, quatro não devolveram o questionário e três não responderam às perguntas. Desta forma, temos 18 professores participantes. A Tabela 10 traz um panorama da visão dos professores sobre os atendimentos ofertados.

Tabela 10. Descrição dos atendimentos na visão dos professores.

1. Alternativas educacionais que o estudante participa ou já participou	N	%
<i>Aceleração</i>		
Entrou mais cedo na Educação Infantil e Ensino Fundamental	3	6,4
Avançou séries escolares	2	4,2
Frequentou disciplinas mais avançadas	2	4,2
Frequentou classes mistas	1	2,2
Realizou estudos paralelos	2	4,2
Realizou estudos compactados	0	0
Realizou planos de estudos auto-organizados	4	8,5
<i>Agrupamento</i>		
Em centros específicos	2	4,2
Em aulas específicas na rede regular	3	6,4
Na escola regular em tempo parcial e flexível	4	8,5
<i>Enriquecimento</i>		
Dos conteúdos curriculares	5	10,6
Do contexto de aprendizagem	6	12,8
Extracurricular	3	6,4
<i>Outros</i>		
Acesso a biblioteca	1	2,2
Atividades extras	2	4,2
Enriquecimento para a sala toda	1	2,2
Sala de recursos	1	2,2
<i>Não respondeu</i>	5	10,6

Fonte: Elaborada pela autora.

A respeito das alternativas educacionais oportunizadas aos estudantes identificados com altas habilidades/superdotação, as modalidades aceleração e enriquecimento foram as mais citadas pelos professores, correspondendo a 30%, cada, reafirmando o que foi relatado pelos pais. Das formas que o enriquecimento pode assumir, do contexto de aprendizagem, foi o mais apontado. Essa forma de atendimento deve levar “em conta as diversas características discentes, o nível de conhecimento prévio, a capacidade de trabalho e estilos de aprendizagem e expressão de cada um” (SABATELLA; CUPERTINO, 2007, p. 75). Ressalta-se que, essas informações

foram relatadas pelos professores, não coube a esta pesquisa, verificar e nem avaliar se esses atendimentos ocorreram de fato e de que forma.

A Tabela 11 exibe as modificações e adaptações que a escola fez para atender os estudantes com altas habilidades/superdotação.

Tabela 11. Modificações que a escola fez para atender esses estudantes.

	N	%
1. Após a identificação a escola fez alguma adaptação?		
Sim	3	16,7
Não	12	66,6
Não respondeu	3	16,7
2. O estudante recebe alguma tutoria na escola?		
Sim	2	11,1
Não	14	77,8
Não respondeu	2	11,1
3. O estudante recebe ou faz alguma monitoria na escola?		
Sim	2	11,1
Não	13	72,2
Não respondeu	3	16,7
4. Existe um plano de ensino individualizado para esses estudantes?		
Sim	2	11,1
Não	14	77,8
Não respondeu	2	11,1
5. Esses estudantes recebem atividades além das previstas para os demais?		
Sim	8	44,4
Não	7	38,9
Não respondeu	3	16,7
6. Essas atividades são suficientes?		
Sim	7	38,9
Não	8	44,4
Não respondeu	3	16,7
7. Descrição do que poderia ser feito em sala de aula para melhor atendê-los		
Atividades complementares e de aprofundamento	7	35,0
Materiais e espaço físico mais adequado	1	5,0
Professor especialista (auxiliar ou acompanhante)	4	20,0
Tempo de aula mais flexível	1	5,0
Trabalhar a questão socioemocional	2	10,0
Não precisa mudar nada	2	10,0
Não respondeu	3	15,0
8. Já fez encaminhamentos para atividades de enriquecimento extracurricular?		
Sim	5	27,8
Não	10	55,5
Não respondeu	3	16,7

Fonte: Elaborada pela autora.

No que diz respeito as adaptações, tutorias, monitorias e plano de ensino individualizado, percebe-se que mais de 70% dos professores não proporcionou essas oportunidades ou não respondeu, talvez por falta de conhecimento dos termos, no entanto, este é um dado alarmante, demonstrando falta de conhecimento no assunto e comprometimento com o atendimento desses estudantes. Vale destacar que, após a identificação dos estudantes com altas habilidades/superdotação no projeto de extensão, os professores e a equipe escolar receberam uma devolutiva, na qual foram orientados sobre a necessidade deste atendimento a esses estudantes.

As adaptações que os professores relataram ter para esses estudantes, se referem ao material que provém de turmas mais avançadas. Segundo Sabatella e Cupertino (2007) devemos evitar a sobreposição de conteúdos curriculares dos anos seguintes, pois isso só adia o problema e causa desinteresse e desmotivação. Outro profissional informou que a escola trabalha com agrupamentos por níveis de aprendizagem, destacando que as adaptações realizadas não foram específicas para esse estudante, já que, essa é uma prática comum da escola.

Quanto as tutorias, um dos participantes disse que a equipe gestora da escola faz essa função, acompanhando o plano de ensino individualizado do estudante e direcionando a participação do mesmo, em olimpíadas escolares. Sobre as monitorias, os professores informaram que esses estudantes auxiliam os seus colegas na correção de exercícios e atuam na liderança dos colegas em algumas atividades. Percebe-se que, a tutoria apresentada não corresponde ao acompanhamento direto do estudante, como deveria ser, mas sim do professor responsável pelo planejamento das aulas. O que reforça a necessidade de preparar o professor para o atendimento desses estudantes. A monitoria quando ocorre, os demais estudantes que são beneficiados. Não houve relatos em que o estudante com altas habilidades/superdotação recebesse uma monitoria específica, voltada para suas necessidades e interesses. Contudo, essa

é uma estratégia citada em diversas pesquisas (FREITAS; STOBAUS, 2011; PÉREZ; STOBAUS, 2005; RECH; FREITAS, 2005). Sabatella e Cupertino (2007) explicam que:

As **tutorias específicas** envolvem a designação de alguém encarregado de auxiliar o aluno em suas atividades de enriquecimento. Essa pessoa pode ser um professor regular da própria escola, alguém de fora da escola, ou um colega mais adiantado. Essa alternativa oferece um atendimento especializado e personalizado no planejamento, hierarquização e execução das atividades necessárias à aquisição de conhecimento. A **monitoria** também é uma forma especializada e personalizada de aprender, mas nesse caso seu funcionamento é de mão dupla: o aluno pode se beneficiar do auxílio de um monitor ou, por outro lado, quando o monitor é o aluno, ele pode se sentir mais motivado e aprofundar o conhecimento (p. 75, grifos do autor).

Sobre o plano de ensino individualizado, um dos profissionais informou que a equipe escolar está em treinamento para atender as necessidades desses estudantes e por isso, até o momento, não houve nenhuma atividade diferenciada para esses estudantes.

Os professores que disseram que desenvolveram atividades com esses estudantes além das previstas para os demais, justificaram que realizaram atividades diagnósticas para verificar o nível de conhecimento. Informaram, ainda, que o agrupamento realizado pela escola já prevê mais atividades mediante o nível de aprendizagem em que o estudante se encontra e, que essas atividades a mais são direcionadas ao campo das artes ou que, quando o estudante termina as atividades, ele cria jogos ou constrói objetos.

Quando questionados se essas atividades são suficientes para o desenvolvimento desses estudantes, os professores ficaram divididos, alguns disseram que essas atividades não são suficientes, alegando que esses estudantes são muito dinâmicos, que não conseguem ficar muito tempo parados e, então, as atividades são sempre insuficientes. Outros consideraram essas atividades suficientes e um dos professores alegou que o conteúdo curricular já é extenso e acrescido de atividades extras o que parece suficiente para suprir as necessidades desses estudantes. Um outro professor justificou que esses estudantes já são bem produtivos e, por isso, não precisam de mais nada. Segundo Cupertino (2008, p. 13) sem estímulos, as pessoas

com altas habilidades podem “desprezar seu potencial elevado e apresentar frustração e inadequação ao meio”. Callahan et al. (2015) reiteraram que as pessoas com altas habilidades/superdotação, em nossa sociedade atual, ainda não são estimuladas de acordo com as suas reais capacidades e necessidades.

Quanto as atividades que os professores poderiam oferecer para favorecer o desenvolvimento desses estudantes, mais de 30% apontaram atividades complementares e de aprofundamento, tais como, a retomada de conteúdos básicos do ano anterior, desafios extras e exercícios de raciocínio lógico, resolução de problemas matemáticos, atividades de leitura, interpretação e produção de textos. Salienta-se que nenhuma das atividades citadas pelos professores são condizentes com as áreas de interesse descritas pelos próprios estudantes.

Professores entrevistados por Maia-Pinto e Fleith (2004) relataram atender os estudantes com altas habilidades/superdotação utilizando as seguintes estratégias: monitorias, responder perguntas, realizar atividades em grupo e indicar referências bibliográficas. Bahiense e Rossetti (2014) apontaram como as mais citadas pelos professores: incentivar e motivar os estudantes, realizar atividades extras, realizar atividades interdisciplinares com a ajuda de outros professores, buscar extrair ao máximo a capacidade do estudante e tirar dúvidas quando solicitada sua ajuda. Assim, observa-se que neste estudo, as estratégias apontadas pelos professores se resumem, como as citadas por outros pesquisadores, a atividades extras.

Callahan, Moon e Oh (2017) verificaram que nos Estados Unidos, os conteúdos mais desenvolvidos nas atividades para enriquecimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação se referem a área da linguagem e matemática e, as habilidades são referentes ao pensamento criativo e a resolução de problemas. Porém, não houve uma avaliação para saber se essas atividades que foram propostas estavam de acordo com os interesses dos estudantes, semelhante ao encontrado nesse estudo.

Sabatella e Cupertino (2007, p. 78) defenderam que não podemos “privilegiar o conteúdo em detrimento da prática do pensamento crítico ou de enfoques mais originais e aprofundados na abordagem de um problema”. Para Virgolim (2007, p. 66) os serviços educacionais oferecidos a esses estudantes precisam “promover seu desenvolvimento acadêmico, artístico, psicomotor e social”. Percebe-se que, das atividades descritas, além dos professores não se atentarem para as áreas de interesse dos estudantes, não demonstraram preocupação com o desenvolvimento global dos estudantes, especialmente da criticidade e da criatividade.

Ressalta-se que, a identificação dos estudantes com altas habilidades/superdotação é a base para que o AEE seja executado. Quando a escola não tem um estudante nessa condição, podemos esperar que ela ainda não tenha sido desafiada a implementar o enriquecimento curricular, mas nesse caso, os participantes eram confirmados com altas habilidades/superdotação. Isso significa que as escolas tinham este conhecimento há pelo menos um ano e, ainda assim, ignoraram a identificação e não ofereceram o enriquecimento, que é um direito (BRASIL, 2009).

Os resultados obtidos por Arantes-Brero (2019) confirmaram os resultados deste estudo quando observou que uma professora especializada, da sala de recursos para estudantes com altas habilidades/superdotação, apresentou pouco empenho no que diz respeito à sua própria formação/capacitação e na oferta de atividades aos estudantes. A autora verificou que a baixa motivação apresentada por ela, impactou no desempenho dos estudantes, tendo vista que, alguns desistiram de frequentar o atendimento.

No que diz respeito aos encaminhamentos para atividades de enriquecimento fora do contexto escolar observa-se, mais uma vez, que os professores não estão atentos as necessidades de seus estudantes, bem como as oportunidades que podem ser proporcionadas por meio de parcerias com a comunidade.

A Tabela 12 apresenta a avaliação que os professores fazem a respeito das atividades que foram realizadas pelos estudantes, dentro e fora da escola.

Tabela 12. Avaliação das atividades realizadas pelos estudantes na visão dos professores.

	N	%
1. Essas atividades ajudam na escola?		
Sim	8	44,4
Não	3	16,7
Não respondeu	7	38,9
2. Como avaliam essas experiências		
Excelente	6	33,3
Bom	3	16,7
Não respondeu	9	50,0
3. Qual a importância dessas atividades		
Extremamente importante	9	50,0
Importante	5	27,8
Não respondeu	4	22,2
4. Contribuições dessas atividades no desenvolvimento dos estudantes		
Aceitação pessoal e valorização de si mesmo	3	15,0
Melhora os relacionamentos e a comunicação	4	20,0
Potencialização de suas habilidades e capacidades	4	20,0
Se tornam mais satisfeitos e estimulados	2	10,0
Serve de experiência	1	5,0
Não respondeu	6	30,0
5. Recomendariam a participação de outras crianças nessas atividades?		
Sim	14	77,8
Não	0	0
Não respondeu	4	22,2

Fonte: Elaborada pela autora.

Com relação a contribuição da participação nessas atividades de enriquecimento extracurricular no desempenho escolar, os professores que concordaram com a pergunta, explicaram que por meio dessas atividades é possível atender as necessidades e interesses desses estudantes de forma individualizada, e assim, há menos chance de desmotivação no decorrer do percurso acadêmico. Para Heredero (2010, p. 194) "no que diz respeito às ações, a educação especial, ainda tem ficado muito mais a cargo das entidades e instituições de caráter filantrópico, assistencial e segregacionista". Sem dúvida, a escola não pode se eximir da responsabilidade do atendimento a esses estudantes, deixando somente a cargo da família e da comunidade. Pavão, Pavão e Negrini (2018) destacam que precisamos investir no processo de

formação dos docentes, pois assim, novas práticas de ensino surgirão e será possível dar mais atenção aos estudantes com altas habilidades/superdotação.

Apesar dos professores não apontarem muitas contribuições dessas atividades no desempenho escolar desses estudantes, os que responderam, avaliaram essas atividades como boas e importantes e ainda, relataram várias contribuições dessas atividades no desenvolvimento desses estudantes. Tais dados reafirmam os achados nas pesquisas da área, tais como, melhoras no aspecto emocional (KAUL et al., 2016; KIM, 2016; SANTOS, 2016; SASTRE-RIBA et al. 2015), motivacional (ARANTES-BRERO, 2019; KAUL et al., 2016; MIRANDA, 2008; SASTRE-RIBA et al., 2015), social (KAUL et al., 2016; KIM, 2016; MILLER; GENTRY, 2010; SANTOS, 2016) e cognitivo (ARANTES-BRERO, 2019; KAUL et al., 2016; KIM, 2016; MILLER; GENTRY, 2010; SANTOS, 2016; SASTRE-RIBA et al., 2015; TAY; SALAZAR; LEE, 2018).

Por fim, a maioria dos professores recomendariam a participação de outros estudantes nessas atividades de enriquecimento extracurricular, justificando que toda forma de apoio é importante, que observaram mais participação da família e que o estudante tem condições de aprimorar seus conhecimentos, devido ao trabalho mais específico.

ESTUDO 2

CONTRIBUIÇÕES DAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR NO DESEMPENHO COGNITIVO E ACADÊMICO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

O presente estudo teve como objetivo descrever e comparar o desempenho cognitivo e acadêmico de estudantes identificados com altas habilidades/superdotação antes e depois de participarem de diferentes atividades de enriquecimento curricular, escolares e extraescolares.

Enquanto objetivos específicos têm-se: a) descrever o desempenho intelectual dos estudantes com altas habilidades/superdotação no pré e pós-teste do Raven; b) descrever o desempenho intelectual dos estudantes com altas habilidades/superdotação no WISC-IV, no pré e pós-teste; c) descrever o desempenho acadêmico dos estudantes com altas habilidades/superdotação no TDE, no pré e pós-teste e, d) verificar se há correlação entre os dados obtidos nos três instrumentos (Raven, WISC e TDE).

MÉTODO

Participantes

Participaram 17 estudantes que foram identificados com altas habilidades/superdotação no projeto de extensão. Com base em uma avaliação multimodal, o projeto considera o estudante com altas habilidades/superdotação quando ele apresenta pelo menos dois indicadores dentre os instrumentos aplicados, ou seja, ter resultado acima do percentil 90 no teste Matrizes Progressivas de Raven; dois resultados superiores nos subtestes do Teste de Desempenho Escolar (TDE); ter pelo menos um dos índices do WISC-IV acima de 130; ou ter sido indicado com características de altas habilidades/superdotação pelos pais na Checklist de

Características Associadas à Superdotação (CCAS) ou pelos professores na Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores (SRBCSS). Tais dados, estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1. Dados de sexo, idade, ano escolar e sistema de ensino dos estudantes.

Dados	N	%	Dados	N	%
<i>Sexo</i>			<i>Ano Escolar</i>		
Masculino	13	76,5	2º ao 4º ano	6	35,3
Feminino	4	23,5	5º ao 7º ano	10	58,8
<i>Idade</i>			8º ano ou mais	1	5,9
7 a 9 anos	6	35,3	<i>Sistema Escolar</i>		
10 a 12 anos	10	58,8	Público	9	52,9
13 anos ou mais	1	5,9	Privado	8	47,1

Fonte: Elaborada pela autora.

Local

Os dados foram coletados nas dependências do Centro de Psicologia Aplicada (CPA) da referida universidade, onde ocorre o projeto de extensão, no período de 2016 a 2019. Para tanto, foi utilizado sala de atendimento individual, garantindo condições ótimas para a aplicação dos instrumentos e privacidade dos participantes.

Materiais

Para avaliar o desempenho cognitivo e acadêmico dos estudantes, foram aplicados três instrumentos:

1. *Matrizes Progressivas Coloridas de Raven: Escala Especial*: teste elaborado para avaliar o desenvolvimento intelectual de crianças de cinco a 11 anos. O instrumento é composto por 36 itens que são formados por uma figura ou matriz com uma parte faltando e, abaixo são apresentadas seis opções, uma das quais completa a matriz corretamente. O escore total é dado pelo somatório de cada item correto, sendo atribuído um ponto para cada acerto, podendo assim,

variar de zero a 36. A pontuação total obtida no teste deve ser transformada em percentil, de acordo com a faixa etária, para obter a classificação final (ANGELINI et al., 1999).

2. *Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC-IV)*: instrumento que avalia a capacidade intelectual e o processo de resolução de problemas em crianças e adolescentes com idades entre seis e 16 anos. Esse material engloba 10 subtestes principais e cinco suplementares, dos quais são obtidos quatro índices: Índice de Compreensão Verbal (ICV), Índice de Organização Perceptual (IOP), Índice de Memória Operacional (IMO) e Índice de Velocidade de Processamento (IVP). A soma de todos os índices corresponde ao QI Total. O resultado é dado pela soma dos pontos de cada subteste, que são convertidos em pontos ponderados, com base na idade da criança (WECHSLER, 2014).

3. *Teste de Desempenho Escolar (TDE)*: teste que avalia as capacidades fundamentais para o desempenho escolar, mais especificamente da escrita, aritmética e leitura. Esse instrumento foi elaborado a partir da realidade brasileira, para ser utilizado com estudantes de sete a 12 anos. O instrumento é composto de três subtestes: escrita, aritmética e leitura. Os resultados são computados a partir da soma dos itens respondidos corretamente, sendo que, cada item correto, corresponde a um ponto. A soma dos pontos de cada subteste é o Escore Bruto (EB) e o somatório dos três subtestes (do EB) é o Escore Bruto Total (EBT) (STEIN, 1994)².

Procedimentos para coleta de dados

Os estudantes foram avaliados com os três instrumentos inicialmente e, após pelo menos um ano de participação em atividades de enriquecimento curricular, foram novamente avaliados com os mesmos instrumentos.

A Tabela 2 descreve as atividades de enriquecimento vivenciadas pelos estudantes após a primeira avaliação.

² No ano de 2019 foi publicada a segunda edição do TDE aprimorando a sua versão original. Porém, nesse estudo utilizamos a primeira versão, uma vez que, a coleta de dados começou anteriormente a esta publicação.

Tabela 2. Atividades de enriquecimento, duração e nº de participantes.

Atividades	Duração (em dias)	Nº de participantes
Coleta de plantas no campo, observação das características, desidratação e arquivamento - Laboratório Herbário	1	2
Ensino do esporte e como melhorar a agilidade - Projeto de handebol	1	1
Explicação e observação dos funcionários trabalhando - Indústria e Comércio de Plásticos (Plasútil)	1	1
Explicação e visualização pelo telescópio de alguns planetas e suas luas - Observatório didático de astronomia	1	4
Manipulação de peças anatômicas, como órgãos e partes do corpo humano e, breves explicações - Laboratório Didático de Anatomia Humana	1	3
Observação da peça: O patinho feio - Teatro Municipal	1	1
Observação de diferentes impressoras em 3D e formação de alguns objetos - Centro Avançado de Desenvolvimento de Produtos (CADEP)	1	3
Observação de objetos utilizados nos testes e como o ser humano se movimenta - Lab. de Pesquisa em Movimento Humano (MOVI-LAB)	1	1
Pensar e fazer contas utilizando jogos matemáticos - Curso de férias: desafios matemáticos	1	1
Registro dos animais observados e suas características - Parque Zoológico Municipal	1	1
Visualização, explicação e manuseamento de objetos de ciências - Projeto Bio na rua	1	1
Construção de robôs, estudo de instrumentos musicais, leitura de partituras e avaliação de sons - Projeto de música/robótica	12	4
Visitas na universidade, explicações sobre o corpo humano e como se joga handebol - Projeto de psicomotricidade	25	5
Ensino do idioma e curiosidades - Enriquecimento curricular de inglês	52	1
Pesquisas sobre assuntos de interesse, leituras e criação de objetos na área de ciências - Enriquecimento curricular de ciências	52	1

Fonte: Elaborada pela autora.

Nos dois momentos a aplicação ocorreu de forma individual, em horário previamente agendado, no período de três a cinco sessões de aproximadamente 45 minutos cada.

Procedimentos para análise de dados

Por se tratar de instrumentos padronizados, todos os testes foram corrigidos e analisados de acordo com as instruções do seu manual e, em seguida, os dados foram agrupados e apresentados em tabelas a fim de facilitar a visualização dos resultados obtidos.

A análise estatística foi realizada com um teste paramétrico, o Teste *t* de *Student* para duas amostras pequenas e relacionadas (pré e pós-teste) e, para verificar a existência de correlação entre os instrumentos foi utilizado o Coeficiente de Correlação de *Pearson*. A normalidade dos dados foi verificada com o teste *Shapiro-Wilk*.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Tabela 3 mostra o número de atividades de enriquecimento que cada estudante participou, segundo o seu próprio relato e o de seus pais. Verifica-se que houve uma pequena divergência na informação dos estudantes e seus pais, pois três disseram que não realizaram nenhuma, mas todos os pais relataram pelo menos uma atividade em que participaram.

Tabela 3. Número de atividades que cada estudante participou, segundo o relato dos estudantes e seus pais.

Informantes	Nº de atividades					Total
	0	1	2	3	4	
Estudantes	3	5	3	5	1	17
Pais	0	7	4	5	1	17

Fonte: Elaborada pela autora.

Em relação aos resultados dos instrumentos, no teste de Raven contamos com a participação de 14 estudantes, pois três não realizaram o pós-teste por estar acima da idade indicada pelo instrumento. A Tabela 4 apresenta os resultados em escore no pré e pós-teste.

Tabela 4. Resultados do Raven no pré e pós-teste (n = 14).

Escore	Pré-teste	Pós-teste
25 – 27	2	0
28 – 30	1	1
31 – 33	6	3
34 – 36	5	10

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao comparar o número de acertos, verifica-se uma melhora nos escores na segunda avaliação, assim como um aumento no número de estudantes que atingiram a pontuação máxima no pós-teste. O valor mínimo obtido no pré-teste foi 25 e no pós-teste 30. O valor máximo foi de 36 pontos, tanto no pré como no pós-teste, o que corresponde ao escore máximo

do instrumento. A média no pré-teste foi de 32 pontos e no pós-teste de 34, sendo essa melhora significativa estatisticamente ($p = 0,0177$).

No WISC-IV obtivemos os dados de 16 participantes, pois um deles não realizou o pré-teste por ter idade inferior ao indicado pelo instrumento no período da avaliação inicial. A Tabela 5 apresenta os resultados obtidos no WISC-IV em cada um dos índices avaliados no instrumento.

Tabela 5. Resultados do WISC-IV no pré e pós-teste (n = 16).

Escore QI	Pré-teste	Pós-teste
ICV		
< 110	3	0
111 - 120	4	6
121 - 130	1	3
131 >	8	7
IOP		
< 110	5	1
111 - 120	2	4
121 - 130	8	6
131 >	1	5
IMO		
< 110	8	7
111 - 120	6	5
121 - 130	1	3
131 >	1	1
IVP		
< 110	9	6
111 - 120	4	1
121 - 130	3	7
131 >	0	2
QIT		
< 110	5	1
111 - 120	2	3
121 - 130	5	4
131 >	4	8

Fonte: Elaborada pela autora.

Nota-se um aumento dos escores obtidos na segunda avaliação e, que a maioria dos estudantes apresenta QI acima de 120, com exceção do IMO que apresentou resultados mais baixos.

Na Tabela 6 estão descritos os valores mínimo e máximo obtidos em cada um dos índices e as médias e o desvio padrão do pré e pós-teste.

Tabela 6. Valores Mínimo e Máximo, Média e Desvio Padrão (DP) no WISC.

Índices	PRÉ-TESTE				PÓS-TESTE				P
	Min.	Máx.	Média	DP	Min.	Máx.	Média	DP	
ICV	93	146	123,8	16,5	113	155	130,2	12,6	0,0478*
IOP	96	142	118,9	12,3	102	142	126,2	10,2	0,0302*
IMO	68	135	106,6	16,5	65	135	111,0	17,8	0,0286*
IVP	86	126	106,3	11,3	95	134	116,5	12,2	0,0018**
QIT	98	140	120,1	13,5	100	144	128,7	11,6	0,0004***

*Valores significativos para $p < 0,05$, ** $p < 0,01$ e *** $p < 0,001$.

Fonte: Elaborada pela autora.

No pré e pós-teste a maior média foi obtida no ICV (123,8 e 130,2) e a menor foi no IVP no pré-teste (106,3) e no IMO no pós-teste (111,0). A variação dos resultados no pré e pós-teste foi maior no IVP, com a diferença de 10,2 pontos e, em todos os índices é possível observar um desvio padrão acima da média, indicando uma alta variação das médias, por exemplo, no pós-teste o IMO teve valor mínimo de 65 e máximo de 135, uma diferença de 70 pontos. Observa-se, ainda, um aumento significativo na média de pontuação em todos os índices, com destaque para o IVP ($p = 0,0018$) e o QIT ($p = 0,0004$), demonstrando uma melhora nos resultados ao se comparar o pré e o pós-teste.

No TDE foram avaliados 15 estudantes, pois um não realizou o pré-teste e o outro não fez o pós-teste por estarem com a idade incompatível com a prevista no instrumento. Observa-se melhores resultados no pós-teste, sendo que os escores maiores foram obtidos no subteste de leitura, seguido por escrita e aritmética. A variação dos resultados no pré e pós-teste foi maior no subteste de aritmética, com a diferença de 6,2 pontos, contudo, o desvio padrão no pós-teste em leitura foi menor, indicando uma pequena variação das médias. A Tabela 7 apresenta estes dados.

Tabela 7. Resultados do TDE no pré e pós-teste (n = 15).

Score	Pré-teste	Pós-teste
Escrita		
< 20	3	0
21 - 25	3	1
26 - 30	6	2
31 >	3	12
Aritmética		
< 10	3	1
11 - 15	6	2
16 - 20	4	2
21 - 25	1	5
26 >	1	5
Leitura		
< 50	1	0
51 - 55	0	0
56 - 60	0	0
61 - 65	4	1
66 - 70	10	14
Total		
< 100	5	1
101 - 110	5	2
111 - 120	3	2
121 - 130	1	7
131 >	1	3

Fonte: Elaborada pela autora.

A Tabela 8 apresenta os valores mínimo e máximo obtidos em cada um dos subtestes, além das médias e desvio padrão do pré e pós-teste.

Tabela 8. Valores Mínimo e Máximo, Média e Desvio Padrão (DP) no TDE.

Subtestes	PRÉ-TESTE				PÓS-TESTE				P
	Mín.	Máx.	Média	DP	Mín.	Máx.	Média	DP	
Escrita	19	33	25,9	4,8	25	35	31,8	2,9	<0,0001***
Aritmética	9	30	15,3	5,6	6	30	21,5	6,7	<0,0001***
Leitura	46	70	65,7	5,9	65	70	68,9	1,6	0,0213*
Total	73	133	106,7	13,9	98	134	122,0	10,4	<0,0001***

*Valores significativos para $p < 0,05$ e *** $p < 0,001$.

Fonte: Elaborada pela autora.

É possível constatar, ainda, um aumento significativo nos escores em todos os subtestes, sendo que a diferença menos significativa foi encontrada no subteste de leitura, tendo em vista que, os estudantes já haviam obtidos resultados superiores no pré-teste.

A Tabela 9 apresenta a média, o desvio padrão e o erro padrão das diferenças obtidas nos instrumentos no pré e pós-teste, considerando os valores totais de cada um (Raven, WISC-QIT e TDE-Total).

Tabela 9. Média, Desvio Padrão (DP) e Erro Padrão (EP) das diferenças no pré e pós-teste dos três instrumentos (Raven, WISC e TDE).

Instrumentos	Média	DP	EP	<i>p</i>
Raven (n = 14)	-2,14	3,42	0,91	0,0177*
WISC (n = 16)	-8,62	8,26	2,06	0,0004***
TDE (n = 15)	-15,33	10,38	2,68	<0,0001***

*Valores significativos para $p < 0,05$ e *** $p < 0,001$.

Fonte: Elaborada pela autora.

O teste de Raven foi o que apresentou a menor amplitude de médias, ou seja, as pontuações foram mais semelhantes. Em todos os instrumentos houve diferença significativa entre o pré e pós-teste, no entanto, o melhor aproveitamento pode ser verificado no TDE, considerando o escore total ou a somatória de pontos obtidos em todos os subtestes.

Tais resultados corroboram com os achados de Dias, Enumo e Azevedo Junior (2004), que verificaram uma melhora significativa nos escores do TDE e Raven em um grupo de crianças com dificuldade de aprendizagem que passaram por uma intervenção em criatividade. Zampieri, Schelini e Crespo (2012) averiguaram uma elevação dos resultados no Raven, WISC e TDE após a implementação de um programa de intervenção em inteligência fluida, inteligência cristalizada e memória de curto prazo.

Arantes-Brero (2019) apontou para um aumento na pontuação dos estudantes no teste de Raven, após participarem de atividades de enriquecimento curricular, com exceção de dois grupos que mantiveram a mesma mediana, sendo que, um dos grupos já havia apresentado resultados superiores, antes mesmo da intervenção. Ramos et al. (2019) utilizaram subtestes do WISC para avaliar a eficácia de um programa de intervenção com jogos no contexto educacional e, observaram uma diferença significativa no desempenho dos estudantes em

relação à memória operacional, a velocidade de processamento e a atenção na segunda avaliação.

A Tabela 10 apresenta as correlações entre os instrumentos no pré e pós-teste. Verificam-se correlações positivas entre os instrumentos, mas nota-se uma correlação maior no pós-teste, com destaque para os subtestes do TDE (escrita e aritmética) com o QIT do WISC. Os resultados obtidos mediante correlação demonstram que a inteligência tem estreita relação com o desempenho acadêmico, se um é elevado o outro também será.

Deste modo, tais dados mostram que houve uma melhora no desempenho dos estudantes e, com base nisso, pode-se supor que as atividades de enriquecimento podem influenciar o desempenho acadêmico e intelectual dos estudantes.

Tabela 10. Correlações (r) entre Raven, WISC e TDE no pré e pós-teste.

Testes	Raven		WISC					TDE		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Raven	-	0,076	0,536	0,719**	0,282	0,552	0,474	0,606*	-0,145	0,487
2. ICV	0,275	-	0,701*	0,426	0,181	0,775**	0,607*	0,543	0,500	0,583*
3. IOP	0,394	0,398	-	0,594*	0,287	0,875***	0,642*	0,594*	0,208	0,578*
4. IMO	0,129	0,610	0,144	-	0,287	0,799**	0,766**	0,801**	0,397	0,783**
5. IVP	0,545	0,169	0,098	0,182	-	0,528	0,539	0,579*	0,518	0,595*
6. QIT	0,400	0,881***	0,536	0,753**	0,469	-	0,864***	0,839***	0,527	0,848***
7. Escrita	0,710**	0,292	-0,067	0,369	0,605*	0,412	-	0,916***	0,704***	0,965***
8. Aritmética	0,523	0,445	0,185	0,179	0,537	0,459	0,639*	-	0,978***	0,978***
9. Leitura	0,630*	0,566	0,798**	0,386	0,556	0,790**	0,451	0,565	-	0,730**
10. Total	0,692*	0,481	0,218	0,311	0,669	0,579*	0,853***	0,926***	0,690*	-

Nota: Na diagonal inferior: dados do pré-teste; na diagonal superior: dados do pós-teste.

*Valores significativos para $p < 0,05$, ** $p < 0,01$ e *** $p < 0,001$.

Fonte: Elaborada pela autora.

Podemos verificar correlações significativas entre o desempenho acadêmico e intelectual em diferentes estudos. Dias, Enumo e Azevedo Junior (2004) observaram correlações significativas entre o TDE e o WISC, apontando o subteste de leitura do TDE como um forte indicador de desempenho cognitivo, fato esse que divergiu em nosso estudo, pois obtivemos correlações mais significativas nos subtestes de escrita e aritmética. Ribeiro e Freitas

(2018) encontram correlações moderadas e significativas entre os escores do Raven e os subtestes do TDE. Silva (2018) verificou correlação moderada entre o desempenho acadêmico e intelectual no subteste de leitura do TDE com o ICV do WISC, ao avaliar estudantes indicados por seus professores com altas habilidades/superdotação.

Diversos autores, apontaram diferenças significativas favorecendo o desenvolvimento dos estudantes que frequentaram atividades de enriquecimento curricular, sejam eles, com altas habilidades/superdotação ou não (ALTINTAS; OZDEMIR, 2012; BILDIREN; KARGIN; 2019; HODGES; MCINTOSH; GENTRY, 2017; KAUL et al., 2016; KIM, 2016; LEE; OLSZEWSKI-KUBILIUS; PETERNEL, 2009; MILLER; GENTRY, 2010; MIRANDA, 2008; OLSZEWSKI-KUBILIUS et al., 2017; REIS et al., 2011; SANTOS, 2016; SASTRE-RIBA et al., 2015).

Tais dados validam nossos achados, mesmo que as atividades propostas aos estudantes tenham sido decorrentes de pequenas iniciativas e mais de cunho exploratório, mostraram um efeito positivo no desempenho acadêmico e intelectual deles. Entretanto, Brites (2009) ressaltou que independente dos estudantes terem recebido alguma intervenção, espera-se um aumento sistemático e progressivo dos resultados ao longo da idade, então, entende-se que, os estudantes deveriam ter um desempenho melhor na segunda aplicação, independente das atividades vivenciadas.

Deste modo, no estudo realizado, não é possível atribuir a melhora apenas as atividades de enriquecimento vivenciadas pelos estudantes, pois não foi realizado um delineamento com grupo controle e, no tempo decorrido entre as duas avaliações, ocorreu o aprendizado formal, por meio da escola e, informal, por meio da interação com outras pessoas, que pode ter influenciado no desempenho final dos estudantes.

ESTUDO 3

HABILIDADES SOCIAIS EM ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Esta pesquisa procurou descrever e comparar as características comportamentais e as habilidades sociais de estudantes identificados com altas habilidades/superdotação antes e depois de participarem de atividades de enriquecimento curricular dentro e fora da escola, sob o ponto de vista deles, dos pais e dos professores.

Foram objetivos específicos: a) descrever as capacidades e dificuldades dos estudantes com altas habilidades/superdotação, no pré e pós-teste, sob o ponto de vista dos próprios estudantes, seus pais e professores; b) descrever as habilidades sociais dos estudantes com altas habilidades/superdotação, no pré e pós-teste, tendo como informantes, os próprios estudantes, seus pais e professores; c) comparar o relato dos estudantes, pais e professores no pré e pós-teste dos dois instrumentos (SDQ e SSRS) e, d) correlacionar os dados obtidos nos dois instrumentos (SDQ e SSRS), no pré e pós-teste.

MÉTODO

Participantes

Participaram deste estudo 17 estudantes com altas habilidades/superdotação que frequentaram o projeto de extensão que busca identificar e potencializar o desenvolvimento de crianças e adolescentes com habilidades superiores. A Tabela 1 descreve as características dos estudantes.

Tabela 1. Dados de sexo, idade, ano escolar e sistema de ensino dos estudantes.

Dados	N	%	Dados	N	%
<i>Sexo</i>			<i>Ano Escolar</i>		
Masculino	13	76,5	2° ao 4° ano	6	35,3
Feminino	4	23,5	5° ao 7° ano	10	58,8
<i>Idade</i>			8° ano ou mais	1	5,9
7 a 9 anos	6	35,3	<i>Sistema Escolar</i>		
10 a 12 anos	10	58,8	Público	9	52,9
13 anos ou mais	1	5,9	Privado	8	47,1

Fonte: Elaborada pela autora.

Participaram ainda como informantes, os familiares desses estudantes e seus professores. Sendo 22 familiares, que têm em média, 39 anos de idade e, 14 professores, pois três devolveram os questionários em branco. Esses professores têm em média, 12 anos de atuação no magistério e três deles, possuem mais de uma graduação. Nas Tabelas 2 e 3 estão descritas as características dos informantes.

Tabela 2. Dados de escolaridade e nível socioeconômico dos familiares.

Dados	N	%
<i>Respondente</i>		
Mãe	11	64,7
Pai	1	5,9
Ambos (mãe/pai)	5	29,4
<i>Escolaridade</i>		
Ensino fundamental	3	17,6
Ensino médio	4	23,5
Ensino superior	8	47,1
Não respondeu	2	11,8
<i>Classificação Socioeconômica (Renda Média Domiciliar –R\$)*</i>		
A (20.888)	2	11,8
B (7.053)	8	47,1
C (2.165)	3	17,6
Não respondeu	4	23,5

*De acordo com o Critério de Classificação Econômica Brasil (ABEP, 2016).
Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 3. Dados de sexo, formação e tempo de experiência dos professores.

Dados	N	%
<i>Sexo</i>		
Masculino	3	21,4
Feminino	11	78,6
<i>Formação</i>		
Pedagogia	8	47,0
Letras	6	35,3
Matemática	1	5,9
Filosofia	1	5,9
Psicologia	1	5,9
<i>Tempo de Experiência</i>		
2 a 7 anos	3	21,4
8 a 13 anos	2	14,3
14 a 19 anos	2	14,3
20 anos ou mais	2	14,3
Não respondeu	5	35,7

Fonte: Elaborada pela autora.

Local

A coleta de dados foi realizada no período de 2016 a 2019, no Centro de Psicologia Aplicada (CPA) da referida universidade, onde ocorre o projeto de extensão. Para tanto, foram utilizadas salas de atendimento individual, garantindo condições ótimas para a aplicação dos instrumentos e privacidade dos participantes.

Materiais

Para avaliar as características comportamentais e as habilidades sociais, foram aplicados dois instrumentos:

1. *Questionário de Capacidades e Dificuldades (Strengths and Difficulties Questionnaire ou SDQ)*

É um instrumento utilizado para avaliar o comportamento de crianças e adolescentes de quatro a 16 anos, previsto em três versões: pais, professores e para a própria criança (com mais de 11 anos). Porém, como os estudantes tinham idades menores no pré-teste, em nosso estudo, utilizamos essa versão apenas em caráter investigativo. É composto por 25 itens, que estão divididos em cinco escalas: sintomas emocionais, problemas de conduta, hiperatividade, problemas de relacionamento com os colegas e comportamento pró-social. A pontuação é obtida pela soma dos resultados obtidos e o total pode variar de zero a 40 pontos. A soma das escalas permite a classificação da criança em três categorias: desenvolvimento Normal (N), não apresenta dificuldades, desenvolvimento Limítrofe (L), apresenta algumas dificuldades ou, desenvolvimento Anormal (A), apresenta muitas dificuldades. Na subescala comportamento pró-social, quanto maior a pontuação, menor a quantidade de queixas. Nas outras subescalas (hiperatividade, problemas emocionais, problemas de conduta e de relacionamento), quanto maior a pontuação, maior o número de queixas. Na versão ampliada deste instrumento, além das 25 questões, há o “suplemento de impacto” que questiona se a criança tem dificuldades e,

se for positivo, pergunta sobre sua cronicidade, sobre o prejuízo e a interferência que causa na rotina diária e na vida familiar, avaliando portanto o comprometimento causado pelos problemas apontados (FLEITLICH; CORTÁZAR; GOODMAN, 2000)

2. *Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (Social Skills Rating System ou SSRS)*

É um material utilizado para mapear o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e a competência acadêmica de crianças do ensino fundamental (de seis a 13 anos), composto por três versões: criança, pais e professores. A versão da criança avalia as habilidades sociais e é subdividida em quatro fatores: empatia/afetividade, responsabilidade, autocontrole/civilidade e assertividade. Na versão dos pais são duas escalas: habilidades sociais com cinco fatores: responsabilidade, autocontrole, afetividade/cooperação, desenvoltura social e civilidade e, problemas de comportamento com dois fatores: problemas externalizantes e internalizantes. Na versão dos professores são três escalas: habilidades sociais com quatro fatores: responsabilidade, autocontrole, assertividade/desvoltura social e cooperação/afetividade; problemas de comportamento com três fatores: hiperatividade e comportamentos externalizantes e internalizantes e, competência acadêmica (DEL PRETTE et al., 2016).

Procedimentos para coleta de dados

Os estudantes foram inicialmente avaliados por eles mesmos e por mais dois informantes, seus pais e professores, tanto com o SDQ como com o SSRS e, após pelo menos um ano de participação em atividades de enriquecimento curricular, foram novamente avaliados com os mesmos instrumentos.

A Tabela 4 descreve as atividades de enriquecimento vivenciadas pelos estudantes após a primeira avaliação.

Tabela 4. Atividades de enriquecimento, duração e nº de participantes.

Atividades	Duração (em dias)	Nº de participantes
Coleta de plantas no campo, observação das características, desidratação e arquivamento - Laboratório Herbário	1	2
Ensino do esporte e como melhorar a agilidade - Projeto de handebol	1	1
Explicação e observação dos funcionários trabalhando - Indústria e Comércio de Plásticos (Plasútil)	1	1
Explicação e visualização pelo telescópio de alguns planetas e suas luas - Observatório didático de astronomia	1	4
Manipulação de peças anatômicas, como órgãos e partes do corpo humano e, breves explicações - Laboratório Didático de Anatomia Humana	1	3
Observação da peça: O patinho feio - Teatro Municipal	1	1
Observação de diferentes impressoras em 3D e formação de alguns objetos - Centro Avançado de Desenvolvimento de Produtos (CADEP)	1	3
Observação de objetos utilizados nos testes e como o ser humano se movimenta - Lab. de Pesquisa em Movimento Humano (MOVI-LAB)	1	1
Pensar e fazer contas utilizando jogos matemáticos - Curso de férias: desafios matemáticos	1	1
Registro dos animais observados e suas características - Parque Zoológico Municipal	1	1
Visualização, explicação e manuseamento de objetos de ciências - Projeto Bio na rua	1	1
Construção de robôs, estudo de instrumentos musicais, leitura de partituras e avaliação de sons - Projeto de música/robótica	12	4
Visitas na universidade, explicações sobre o corpo humano e como se joga handebol - Projeto de psicomotricidade	25	5
Ensino do idioma e curiosidades - Enriquecimento curricular de inglês	52	1
Pesquisas sobre assuntos de interesse, leituras e criação de objetos na área de ciências - Enriquecimento curricular de ciências	52	1

Fonte: Elaborada pela autora.

Nos dois momentos a aplicação ocorreu de forma individual, em horário previamente agendado, de uma sessão de aproximadamente 45 minutos, com os estudantes e seus pais. Com os professores o questionário foi enviado por meio dos familiares, em um envelope lacrado com uma carta explicando sobre a pesquisa e a forma de preenchimento, com um prazo estipulado de 15 dias para devolução.

Procedimentos para análise de dados

Por se tratar de instrumentos padronizados, todos os testes foram corrigidos e analisados mediante as instruções do seu manual e, em seguida, os dados foram agrupados e apresentados em tabelas a fim de facilitar a visualização dos resultados obtidos. No SSRS, os resultados são encontrados pela soma dos escores que são transformados em percentis. Na escala de

habilidades sociais os percentis podem ser divididos em: 1-35: repertório abaixo da média, com indicativo de necessidade de treino de habilidades sociais; 36-100: repertório acima da média, indicativo de recursos interpessoais satisfatórios. Os percentis para a escala de problemas de comportamento são inversamente proporcionais: 1-35: repertório baixo para problemas de comportamento, indicando recursos interpessoais satisfatórios; 36-100: repertório acima da média, indicativo de necessidade de intervenção. Na escala de competência acadêmica são: 1-35: competência acadêmica abaixo da média, com indicativo de necessidade de intervenção; 36-100: competência acadêmica acima da média, indicativo de condições satisfatórias para o desempenho acadêmico (DEL PRETTE et al., 2016).

Para facilitar a análise e as comparações, alguns fatores da escala de habilidades sociais do SSRS foram agrupados, pois não eram idênticos para os três respondentes, por exemplo, autocontrole de pais e professores com autocontrole/civilidade de estudantes; afetividade/cooperação de pais e professores com empatia/afetividade de estudantes; civilidade de pais com autocontrole/civilidade de estudantes e, assertividade de estudantes com assertividade/desenvoltura social de professores.

A análise estatística foi realizada com um teste paramétrico, o Teste *t* de *Student* para duas amostras pequenas e relacionadas (pré e pós-teste). Para verificar se as medidas dos próprios estudantes, seus pais e professores se relacionam foi utilizado o teste de correlação de *Pearson*. A normalidade dos dados foi verificada com o teste *Shapiro-Wilk*.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em relação as atividades de enriquecimento vivenciadas pelos estudantes, a Tabela 5 exhibe o número de atividades de enriquecimento que cada estudante participou, de acordo com o relato dos próprios estudantes e seus pais. Observa-se que três estudantes relataram não ter

participado de nenhuma atividade, porém, os pais disseram que seus filhos frequentaram pelo menos uma atividade.

Tabela 5. Número de atividades que cada estudante participou, segundo o relato dos estudantes e seus pais.

Informantes	Nº de atividades					Total
	0	1	2	3	4	
Estudantes	3	5	3	5	1	17
Pais	0	7	4	5	1	17

Fonte: Elaborada pela autora.

O SDQ e o SSRS foram aplicados aos três segmentos: estudantes, familiares e professores. Entretanto, devido as diferentes taxas de resposta para cada uma das versões dos instrumentos (estudantes, pais e professores), no pré e pós-teste, verifica-se uma diferença entre o número de participantes descritos no método e o número de participantes descritos nos resultados de cada teste.

No SDQ, nota-se uma melhora na autoavaliação dos estudantes, com exceção da escala de hiperatividade, que se manteve. Na visão dos familiares, não houve mudanças nos comportamentos dos seus filhos, somente um pequeno aumento nos problemas emocionais. Já os professores apontaram mais problemas de comportamento no pós-teste, exceto em hiperatividade.

A Tabela 6 exibe a frequência de estudantes em cada escala do SDQ, considerando as classificações “normal”, “limítrofe” e “anormal”, segundo os próprios estudantes, seus pais e professores, no pré e pós-teste.

Observa-se que em todas as características a frequência mais apontada foi na classificação “normal”. Nessa classificação, os professores indicaram mais estudantes do que os familiares e os próprios estudantes em todos os fatores, com exceção do comportamento pró-social. Em relação ao “limítrofe” e “anormal”, os pais pontuaram mais, exceto no

comportamento pró-social, que foi apontado pelos professores como o mais problemático, entre os três informantes.

Tabela 6. Frequência das respostas dos estudantes, familiares e professores no pré e pós-teste do SDQ nas pontuações normal, limítrofe e anormal.

Escalas	Estudante (n = 9)		Família (n = 15)		Professor (n = 12)	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Total de dificuldades						
Normal	2	6	8	8	11	9
Limítrofe	3	2	1	3	0	1
Anormal	4	1	6	4	1	2
Sintomas emocionais						
Normal	5	8	9	8	12	9
Limítrofe	2	1	0	3	0	1
Anormal	2	0	6	4	0	2
Problemas de conduta						
Normal	4	7	9	9	11	9
Limítrofe	3	0	3	3	0	0
Anormal	2	2	3	3	1	3
Hiperatividade						
Normal	7	7	11	11	10	11
Limítrofe	1	0	2	2	0	0
Anormal	1	2	2	2	2	1
Problemas com os colegas						
Normal	3	5	7	7	10	9
Limítrofe	3	3	2	3	0	0
Anormal	3	1	6	5	2	3
Comportamento pró-social						
Normal	7	8	13	13	7	6
Limítrofe	1	0	0	1	0	3
Anormal	1	1	2	1	5	3

Fonte: Elaborada pela autora.

Verifica-se que os familiares veem mais problemas de comportamento do que os professores e que seus próprios filhos percebem. Oliveira et al. (2018) também verificaram, que os pais assinalam mais problemas de comportamento que os professores.

Na pontuação “normal” os estudantes apontaram com mais frequência os sintomas emocionais e comportamento pró-social, os pais sinalizaram o comportamento pró-social e comportamentos hiperativos e os professores assinalaram com mais frequência os comportamentos hiperativos. Cunha (2018) encontrou dados semelhantes com as mães de

estudantes com altas habilidades/superdotação, que relataram comportamentos dentro da normalidade nas escalas de sintomas emocionais, hiperatividade e comportamento pró-social.

No entanto, outros estudos contrariam esses achados. Cury e Golfeto (2003), observaram que os pais apontaram um número maior de crianças com dificuldades em sintomas emocionais e os professores em problemas de conduta. De acordo com Girdzijauskienė e Kardelytė (2015) as pontuações da versão para professores são mais altas na escala de sintomas emocionais e problemas com os colegas e, os pais na escala de problemas de conduta e hiperatividade. Oliveira et al. (2018) verificaram que os pais pontuaram com mais frequência na classificação “normal” os sintomas emocionais e na “anormal” os problemas com os colegas.

Peyre et al. (2016) ao comparar as dificuldades emocionais de crianças de cinco a seis anos com alto QI, notaram uma pequena associação com os problemas emocionais. Eren et al. (2018) encontraram problemas de relacionamento com os colegas em crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação e, repararam ainda, que os meninos relataram esses problemas com mais frequência que as meninas, fato este, que não foi observado em nosso estudo, tendo em vista que a amostra de meninas era muito pequena.

A Tabela 7 descreve os resultados da subescala “suplemento de impacto”, que se refere as interferências que os problemas relatados podem causar no dia a dia dos estudantes.

Tabela 7. Frequência das respostas no suplemento de impacto do SDQ dos estudantes, familiares e professores no pré e pós-teste nas pontuações normal, limítrofe e anormal.

Escalas	Estudante (n = 9)		Família (n = 15)		Professor (n = 12)	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Suplemento de impacto						
Normal	9	7	13	7	11	11
Limítrofe	0	2	1	3	0	1
Anormal	0	0	1	5	1	0

Fonte: Elaborada pela autora.

Percebe-se novamente, que os pais apontaram mais comportamentos anormais no pós-teste e veem mais problemas que os professores e os próprios filhos, mostrando que esses

comportamentos são considerados um peso para os pais. Os estudantes, tanto no pré como no pós-teste, não indicaram nenhum prejuízo em seu cotidiano causado por seus comportamentos e, os professores da mesma forma não relataram nenhum problema.

A Tabela 8 apresenta as médias, desvio padrão e comparações dos escores no pré e pós-teste de cada escala do SDQ nos três segmentos: estudantes, pais e professores.

Tabela 8. Média (M) e Desvio Padrão (DP) em cada escala do SDQ, segundo os estudantes, familiares e professores, no pré e pós-teste.

Escala	Estudante (n = 9)			Família (n = 15)			Professor (n = 12)		
	Pré-teste	Pós-teste	p	Pré-teste	Pós-teste	p	Pré-teste	Pós-teste	p
	M ± DP	M ± DP		M ± DP	M ± DP		M ± DP	M ± DP	
TD	17,0 ± 5,9	13,0 ± 5,2	0,039*	14,7 ± 6,9	12,5 ± 5,7	0,092	7,5 ± 7,2	7,9 ± 6,9	0,422
SE	4,8 ± 2,3	2,5 ± 1,4	0,005**	4,2 ± 2,3	3,9 ± 2,2	0,242	1,3 ± 1,4	2,3 ± 2,4	0,107
PC	3,7 ± 1,8	2,6 ± 2,5	0,159	2,3 ± 1,6	2,1 ± 1,7	0,262	1,2 ± 2,3	1,3 ± 1,9	0,389
H	3,8 ± 1,9	5,2 ± 2,3	0,031*	3,9 ± 2,1	3,6 ± 2,5	0,298	2,6 ± 3,1	2,1 ± 2,4	0,189
PRC	4,3 ± 2,5	2,6 ± 2,1	0,010*	3,8 ± 2,8	3,0 ± 2,0	0,085	2,5 ± 3,0	2,2 ± 2,8	0,386
CPS	7,9 ± 2,3	8,0 ± 2,6	0,448	8,3 ± 2,3	8,7 ± 1,6	0,181	5,8 ± 3,8	6,6 ± 2,9	0,231

Legenda: TD = Total de dificuldades. SE = Sintomas emocionais. PC = Problemas de conduta. H = Hiperatividade. PRC = Problemas de relacionamento com os colegas. CPS = Comportamento pró-social.

*Valores significativos para $p < 0,05$, ** $p < 0,01$ e *** $p < 0,001$.

Fonte: Elaborada pela autora.

Na autoavaliação dos estudantes, houve uma diminuição dos comportamentos problemáticos, porém somente as escalas de sintomas emocionais, problemas de relacionamento com os colegas e no total de dificuldades observou-se uma melhora estatisticamente significativa. A exceção foi na escala de hiperatividade que apresentou um aumento significativo. Para comportamento pró-social não foi observada diferença significativa do pré para o pós teste. Porém, a média era alta tanto no pré como no pós-teste.

Ressalta-se que o aumento significativo do fator hiperatividade no pós-teste apontado pelos estudantes, não condiz com a avaliação dos pais e professores, que apesar de não ter sido uma mudança significativa entre o pré e o pós-teste, foi o fator mais apontado na classificação “normal”. Entretanto, verifica-se que os estudantes mudam a percepção de si mesmos e veem menos problemas de comportamento que na avaliação inicial.

Na avaliação dos familiares, constata-se um decaimento dos problemas de comportamento, porém nenhum dado foi significativamente estatístico. Apesar dos familiares não apontarem mudanças em termos de classificação (normal, limítrofe e anormal), observa-se uma diminuição das médias no pós-teste, indicando que seus filhos estão apresentando menos problemas de conduta.

No olhar dos professores, aumentaram os problemas de comportamento nas escalas de sintomas emocionais, problemas de conduta e no total de dificuldades e, nas demais, houve uma melhora, mas as mudanças não foram significativas em termos estatísticos.

Ademais, verifica-se que esses estudantes com altas habilidades/superdotação apresentaram poucos problemas de comportamento. Tendo em vista que as escalas negativas, que representam o total de dificuldades (sintomas emocionais, problemas de conduta, hiperatividade e problemas com os colegas), variam de zero a 40 pontos e, quanto maior a pontuação, maior o número de problemas apresentados, tem-se no total de dificuldades dos estudantes, a maior média encontrada correspondendo a 13 pontos.

A Tabela 9 descreve o coeficiente de correlação das medidas dos três informantes, estudantes, pais e professores, no pré e pós-teste.

Tabela 9. Coeficientes de correlação de Pearson (r) entre as medidas dos estudantes, familiares e professores, no pré e pós-teste do SDQ.

Escalas	PRÉ-TESTE			PÓS-TESTE		
	Estudante x Família	Estudante x Professor	Família x Professor	Estudante x Família	Estudante x Professor	Família x Professor
TD	0,529	0,348	0,889*	0,732	-0,304	-0,010
SE	0,393	-0,551	0,065	0,407	-0,769	-0,504
PC	0,584	0,606	0,947**	0,389	-0,307	0,539
H	0,411	0,271	0,979***	0,612	-0,130	0,422
PRC	0,760	0,510	0,046	0,821*	0,138	-0,113
CPS	0,157	0,092	0,504	0,829*	0,439	0,703

Legenda: TD = Total de dificuldades. SE = Sintomas emocionais. PC = Problemas de conduta. H = Hiperatividade. PRC = Problemas de relacionamento com os colegas. CPS = Comportamento pró-social.

*Valores significativos para $p < 0,05$, ** $p < 0,01$ e *** $p < 0,001$.

Fonte: Elaborada pela autora.

Verificamos que, no pré-teste, houve correlação significativa entre as avaliações dos pais e dos professores em relação a escala geral do teste, nos problemas de conduta e hiperatividade. No pós-teste, só encontramos correlação estatística significativa na medida dos estudantes e seus familiares, em problemas de relacionamento com os colegas e comportamento pró-social.

Nas demais escalas não houve nenhuma correlação significativa, mostrando que os informantes não têm a mesma percepção dos estudantes. Cury e Golfeto (2003) verificaram combinação dos resultados dos pais e professores em desordens emocionais e de conduta, mas não encontraram combinação para hiperatividade no SDQ. No entanto, os mesmos autores, ressaltam que a diferença na pontuação das escalas entre os pais e professores, mostra a falta de concordância entre os informantes sobre a presença de sintomas em um mesmo assunto.

Em relação ao SSRS, nota-se que a maioria dos estudantes foram apontados com repertório acima da média em todos os fatores de habilidades sociais, por todos os informantes, indicando que os estudantes apresentavam recursos interpessoais satisfatórios, tanto no pré como no pós-teste. Tais dados confirmaram as pesquisas que indicaram que os estudantes com altas habilidades/superdotação apresentaram um bom repertório de habilidades sociais (FRANÇA-FREITAS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014; FREITAS; DEL PRETTE, 2013; LOOS-SANT'ANA; TRANCOSO, 2014; OLIVEIRA, 2016).

Contudo, a maioria dos estudantes também apresentou repertório acima da média para problemas de comportamento, tanto pelos familiares (internalizantes e externalizantes) como pelos professores (internalizantes), aumentando do pré para o pós-teste. Tais resultados são diferentes dos encontrados por Oliveira (2016), em que os pais e professores apontaram a maioria dos estudantes com repertório baixo para problemas de comportamento.

A Tabela 10 exibe a frequência de respostas em cada fator avaliado do SSRS, considerando os percentis, segundo o relato dos estudantes, seus familiares e professores, no pré e pós-teste.

Tabela 10. Frequência das respostas dos estudantes, familiares e professores no pré e pós-teste do SSRS considerando o percentil.

Informante	Escore	Pré-teste		Pós-teste	
		0-35	36-100	0-35	36-100
Estudante (n = 14)	Habilidades Sociais	4	10	4	10
	Empatia/Afetividade	4	10	3	11
	Responsabilidade	4	10	5	9
	Autocontrole/Civilidade	3	11	4	10
	Assertividade	2	12	1	13
Família (n = 12)	Habilidades Sociais	2	10	3	9
	Responsabilidade	3	9	2	10
	Autocontrole	3	9	3	9
	Afetividade/Cooperação	4	8	3	9
	Desenvoltura social	3	9	2	10
	Civilidade	2	10	1	11
	Problemas de Comportamento	5	7	4	8
	Externalizantes	5	7	5	7
Professor (n = 8)	Internalizantes	3	9	3	9
	Habilidades Sociais	1	7	3	5
	Responsabilidade	1	7	1	7
	Autocontrole	1	7	3	5
	Assertividade/Desenvoltura social	1	7	0	8
	Cooperação/Afetividade	1	7	1	7
	Problemas de Comportamento	3	5	3	5
	Externalizantes	5	3	4	4
	Hiperatividade	4	4	4	4
	Internalizantes	3	5	1	7
Competência Acadêmica	1	7	2	6	

Fonte: Elaborada pela autora.

Em relação a competência acadêmica, a maior parte dos estudantes foram indicados por seus professores com competência acima da média, apontando condições satisfatórias para o desempenho acadêmico.

No repertório de habilidades sociais, o fator assertividade, foi o mais indicado pelos estudantes como repertório bom a altamente elaborado. Os pais apontaram o fator civilidade e,

os professores indicaram o fator assertividade/desenvoltura social, com maior número de estudantes. Assertividade, se referem aos comportamentos que envolvem lidar com estranhos e situações novas, como iniciar uma conversação, fazer amigos e questionar regras que considera injusta, por exemplo. Desenvoltura social é saber iniciar e manter interações sociais para conversar, apresentar-se, fazer amigos, convites, pedir informações etc. E, civilidade, corresponde a comportamentos que demonstram domínio sobre suas próprias emoções, como usar de forma aceitável o tempo livre e falar em tom de voz apropriado (BANDEIRA et al., 2009).

Em relação aos problemas de comportamento, os familiares e professores sinalizaram os comportamentos internalizantes como os mais problemáticos, tais comportamentos são atitudes que expressam distanciamento das demais pessoas e sentimentos de ansiedade, tristeza, solidão e baixa autoestima (BANDEIRA et al., 2009). No estudo de Oliveira (2016) os problemas de comportamento mais destacados pelos professores foram os comportamentos internalizantes e hiperatividade e, no relato dos pais os comportamentos externalizantes. Ogurlu, Yalin e Birben (2018) verificaram que a solidão é um comportamento frequente em crianças com altas habilidades/superdotação e, ressaltaram que este comportamento os torna mais vulneráveis aos problemas psicológicos, como ansiedade e depressão.

Ao comparar o pré e o pós-teste, na autoavaliação dos estudantes é possível perceber um pequeno aumento no fator empatia/afetividade e assertividade. Do ponto de vista dos pais, houve uma pequena melhora em todos os fatores de habilidades sociais, com exceção do fator autocontrole, que se manteve. Os problemas de comportamento externalizantes e internalizantes permaneceram iguais no pós-teste. Os professores apontaram uma melhora no fator assertividade/desenvoltura social e uma piora no autocontrole e, os demais fatores, responsabilidade e cooperação/afetividade, continuaram idênticos no pré e pós-teste. Quanto aos problemas de comportamento, observa-se um agravamento nos comportamentos

internalizantes e externalizantes. A competência acadêmica obteve média mais baixa na segunda avaliação.

Galloway e Porath (1997) verificaram que os pais perceberam com mais frequência a assertividade de seus filhos com altas habilidades/superdotação do que seus professores, assim como o verificado em nosso estudo e, que os professores avaliam a cooperação com mais frequência que os pais, mas Oliveira (2016) encontrou o oposto, que os pais apontaram mais afetividade/cooperação/empatia do que os professores, neste estudo porém, os resultados mostraram que os três informantes perceberam características de afetividade/cooperação/empatia com maior frequência.

França-Freitas, Del Prette e Del Prette (2014) e Oliveira (2016) verificaram o fator responsabilidade como um dos mais favorecidos e presentes em crianças com altas habilidades/superdotação, contrário ao observado no presente estudo, em que esta característica diminuiu na segunda avaliação.

Em relação as médias e desvio padrão obtidos em cada uma das escalas e fatores do SSRS, verifica-se que não houve mudanças no pré e pós-teste que indicariam uma melhora nos comportamentos de forma significativa, porém, encontrou-se uma pequena melhora na avaliação dos próprios estudantes no fator autocontrole/civilidade, assertividade/desenvoltura social e afetividade/cooperação/empatia, com destaque maior para esse último fator, que igualmente, foi observado uma melhora pelos familiares e professores. Além desse fator, os familiares apontaram melhora em assertividade/desenvoltura social.

Entretanto, observa-se que o aumento das médias nos comportamentos internalizantes, apontados pelos pais, foi estatisticamente significativo, sendo este, um o indicativo de necessidade de treinamento de habilidades/sociais com esses estudantes. Na Tabela 11 podemos observar tais dados.

Tabela 11. Média (M) e Desvio Padrão (DP) em cada fator do SSRS, segundo os estudantes, familiares e professores, no pré e pós-teste.

Fatores	Estudante (n = 14)			Família (n = 12)			Professor (n = 8)		
	Pré-teste	Pós-teste	<i>p</i>	Pré-teste	Pós-teste	<i>p</i>	Pré-teste	Pós-teste	<i>p</i>
	M ± DP	M ± DP		M ± DP	M ± DP		M ± DP	M ± DP	
Habilidades Sociais									
EG	57,5 ± 25,2	57,3 ± 28,7	0,489	63,1 ± 31,6	60,4 ± 26,1	0,389	63,7 ± 21,0	48,7 ± 18,5	0,005**
F1	58,9 ± 29,0	47,3 ± 33,6	0,129	71,2 ± 31,1	64,2 ± 25,6	0,260	70,6 ± 27,3	60,6 ± 27,0	0,140
F2	56,8 ± 23,6	57,1 ± 31,9	0,480	58,8 ± 30,9	58,0 ± 29,6	0,465	61,9 ± 25,5	45,6 ± 18,0	0,062
F3	68,9 ± 23,0	71,8 ± 19,9	0,315	59,2 ± 28,9	62,5 ± 30,3	0,370	61,2 ± 19,8	61,9 ± 17,9	0,433
F4	54,6 ± 29,6	67,8 ± 33,4	0,105	62,5 ± 29,1	64,6 ± 33,6	0,420	68,1 ± 27,1	51,9 ± 15,6	0,103
F5	-	-	-	71,5 ± 34,5	60,4 ± 23,6	0,064	-	-	-
Problemas de Comportamento									
EG	-	-	-	52,7 ± 27,4	54,2 ± 28,0	0,436	39,4 ± 18,2	48,7 ± 27,9	0,171
F1	-	-	-	48,2 ± 27,2	48,0 ± 30,9	0,488	32,1 ± 24,7	44,5 ± 37,7	0,236
F2	-	-	-	51,7 ± 23,4	63,7 ± 22,4	0,048*	46,4 ± 27,2	57,5 ± 16,9	0,069
F3	-	-	-	-	-	-	49,4 ± 25,8	43,2 ± 26,1	0,274
Competência Acadêmica									
EG	-	-	-	-	-	-	83,1 ± 26,3	69,4 ± 28,2	0,002**

Legenda: EG = Escore Geral. Habilidades Sociais: F1 = Responsabilidade. F2 = Autocontrole/Civilidade. F3 = Assertividade/Desenvoltura Social. F4 = Afetividade/Cooperação/Empatia. F5 = Civilidade. Problemas de Comportamento: F1 = Externalizantes. F2 = Internalizantes. F3 = Hiperatividade.

Nota: (-) Não avaliado pelo instrumento.

*Valores significativos para $p < 0,05$, ** $p < 0,01$ e *** $p < 0,001$.

Fonte: Elaborada pela autora.

O escore geral de habilidades sociais e competência acadêmica, indicado pelos professores, do mesmo modo, apresentou diferença significativa, não obstante, para pior, pois verificamos uma diminuição das médias. Bandeira et al. (2006) e Oliveira (2016) observaram que os pais indicaram mais problemas de comportamento do que os professores, dado igualmente encontrado na presente pesquisa em que os pais apontaram problemas de comportamento internalizantes com diferença significativa, apesar dos professores do mesmo modo relatarem mais problemas de comportamento.

Bolsoni-Silva e Loureiro (2016) e Oliveira (2016) relataram que os professores verificaram mais habilidades nos estudantes do que os próprios pais, justificando que os pais podem ser mais exigentes, entretanto, aqui é possível perceber que os pais, assim como os professores não fizeram uma boa avaliação dos estudantes. Uma hipótese é que realmente os pais são mais rígidos, mas os professores igualmente, tendo em vista que esses estudantes

possuem altas habilidades/superdotação e, a sociedade ainda carrega diversos mitos, acreditando que esses indivíduos devem ser bons em tudo e não apresentar nenhum problema ou dificuldade, seja de ordem acadêmica ou emocional (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010; PÉREZ, 2003; WINNER, 1998).

Outro dado relevante, é que, apesar desses estudantes terem altas habilidades/superdotação, confirmadas na área acadêmica e intelectual, seus professores não acreditavam ou perceberam o potencial acadêmico que esses estudantes têm em sua totalidade.

A Tabela 12, descreve o coeficiente de correlação entre as medidas dos três informantes, estudantes, pais e professores, no pré e pós-teste.

Tabela 12. Coeficientes de correlação de Pearson (r) entre as medidas dos estudantes, familiares e professores, no pré e pós-teste do SSRS.

Fatores	PRÉ-TESTE			PÓS-TESTE		
	Estudante x Família	Estudante x Professor	Família x Professor	Estudante x Família	Estudante x Professor	Família x Professor
Habilidades Sociais						
EG	0,140	-0,807**	-0,457	-0,147	0,265	-0,312
F1	-0,115	0,058	-0,397	0,518	0,672	0,005
F2	-0,168	-0,276	-0,479	-0,130	0,339	0,196
F3	0,095	-0,606	-0,186	-0,349	-0,012	0,019
F4	0,409	-0,404	-0,214	-0,078	0,289	-0,279
Problemas de Comportamento						
EG	-	-	-0,038	-	-	0,344
F1	-	-	-0,060	-	-	0,720
F2	-	-	0,095	-	-	-0,312

Legenda: EG = Escore Geral. Habilidades Sociais: F1 = Responsabilidade. F2 = Autocontrole/Civilidade. F3 = Assertividade/Desenvoltura Social. F4 = Afetividade/Cooperação/Empatia. Problemas de Comportamento: F1 = Externalizantes. F2 = Internalizantes.

Nota: (-) Não avaliado pelo instrumento.

**Valores significativos para $p < 0,01$.

Fonte: Elaborada pela autora.

Todavia, só foi encontrada correlação significativa negativa no escore geral de habilidades sociais dos estudantes e professores no pré-teste, ou seja, quanto maior o repertório de habilidades sociais no autorrelato dos estudantes, menor o repertório no ponto de vista dos

professores. Verificando assim, que as medidas apontadas pelos informantes (estudantes, pais e professores) não estão de acordo, do mesmo modo que foi observado no SDQ.

A Tabela 13 apresenta as correlações entre os valores totais dos instrumentos, SDQ e SSRS, no pré e pós-teste.

Tabela 13. Correlações (r) entre os valores totais do SDQ e SSRS no pré e pós-teste.

Instrumentos	SDQ					SSRS			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
SDQ									
1. Estudante	-	0,732	-0,304	0,024	-0,189	-0,538	0,315	0,379	-0,799
2. Família	0,529	-	-0,010	-0,248	-0,625	0,000	0,210	-0,263	-0,842*
3. Professor	0,348	0,889*	-	0,120	0,285	0,799	-0,942**	-0,621	0,532
SSRS									
4. HS Estudante	-0,269	-0,462	-0,661	-	0,027	-0,095	-0,119	-0,059	0,360
5. HS Família	0,006	0,704	0,680	0,069	-	-0,093	-0,574	0,518	0,594
6. HS Professor	0,136	0,343	0,483	-0,874*	-0,112	-	-0,611	-0,868*	0,440
7. PC Família	-0,217	0,676	0,755	-0,386	0,788	0,433	-	0,343	-0,644
8. PC Professor	0,552	0,514	0,284	0,143	0,352	-0,485	-0,085	-	-0,174
9. CA Professor	-0,452	-0,338	0,019	-0,546	-0,368	0,677	0,161	-0,860*	-

Legenda: HS = Habilidades Sociais. PC = Problemas de Comportamento. CA = Competência Acadêmica.

Nota: Na diagonal inferior: dados do pré-teste; na diagonal superior: dados do pós-teste.

*Valores significativos para $p < 0,05$, ** $p < 0,01$ e *** $p < 0,001$.

Fonte: Elaborada pela autora.

Verifica-se correlação positiva no pré-teste do SDQ, no relato dos pais com o dos professores, depois encontram-se associações negativas, em habilidades sociais na visão dos estudantes e professores, mostrando uma discordância entre os informantes e, problemas de comportamento dos professores com competência acadêmica.

No pós-teste encontram-se correlações negativas entre o SDQ informado pelos professores com os problemas de comportamento do SSRS no relato dos pais, apontando discordâncias entre os informantes novamente. Habilidades sociais com problemas de comportamento do ponto de vista dos professores no SSRS e, no SDQ informado pelos pais com a competência acadêmica do SSRS na visão dos professores.

Pode-se verificar no pré e pós-teste que a competência acadêmica é inversamente proporcional aos problemas de comportamento e as dificuldades apresentadas pelos estudantes, ou seja, quanto maior for o desempenho acadêmico, menor será a ocorrência de comportamentos problemáticos e vice-versa. Destarte, como a associação das habilidades sociais com problemas de comportamento, que já foram descritas por diferentes autores (BANDEIRA et al., 2006; CIA; BARHAM; FONTAINE, 2010; CIA; COSTA, 2012; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011; LOPES; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013; MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2016). Conforme Cia e Costa (2012) tais relações vêm demonstrar que as escolas deveriam se atentar aos aspectos socioemocionais das crianças ao promover intervenções educativas, com vistas a melhorar o desempenho acadêmico de todos os estudantes.

Apesar de não ser possível verificar uma melhora progressiva nos comportamentos socialmente habilidosos dos estudantes no pré e pós-teste, tanto do SDQ como do SSRS, é possível perceber, de modo geral, que os estudantes aqui avaliados apresentam um bom repertório de habilidades sociais. Segundo Girdzijauskienė e Kardelytė (2015) a tendência é que crianças com altas habilidades/superdotação apresentem dificuldades comportamentais e emocionais menores ao se comparar com crianças não superdotadas, devido ao seu rápido desenvolvimento cognitivo e à capacidade de encontrar soluções mais rápidas para seus problemas.

Entretanto, outros autores ressaltaram a importância e a eficácia de intervenções em habilidades sociais para crianças com altas habilidades/superdotação (CIA; BARHAM; FONTAINE, 2010; COSTA; WILLIAMS; CIA, 2012; IGNACHEWSK et al., 2019; LOPES; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013). No estudo de Oliveira (2016) foram observados benefícios no repertório social de estudantes com altas habilidades/superdotação, após participarem de um programa de intervenção em habilidades sociais. Deste modo, é preciso

estar atento as características socioemocionais desses estudantes, verificando a necessidade ou não de intervenção, pois o desenvolvimento de tais habilidades é essencial para que possam desenvolver plenamente seus potenciais, seja ele pessoal, acadêmico ou social (IGNACHEWSK et al., 2019).

Enfim, um dos objetivos propostos nesta pesquisa, consistiu em investigar se houve e qual a contribuição das atividades de enriquecimento curricular no desenvolvimento socioemocional de estudantes com altas habilidades/superdotação. Diante dos resultados expostos, não é possível atribuir somente às atividades vivenciadas pelos estudantes como responsável por seus comportamentos habilidosos, visto que, nenhuma das atividades, nas quais eles experienciaram, se propôs a trabalhar com essas questões diretamente. Contudo, como as atividades foram realizadas em pequenos grupos, com uma supervisão mais próxima, é possível que esses estudantes tenham tido a oportunidade de desenvolver outras habilidades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo pretendeu investigar as contribuições das atividades de enriquecimento curricular no desenvolvimento cognitivo, escolar e social de estudantes identificados com altas habilidades/superdotação. Partiu-se da hipótese de que, se essas atividades forem bem estruturadas e organizadas, levando em consideração a possibilidade de ofertar outros conhecimentos aos estudantes, só tendem a favorecer o desenvolvimento dessas habilidades.

Deste modo, esta pesquisa foi dividida em três estudos, sendo que o primeiro objetivou descrever as atividades de enriquecimento curricular vivenciadas pelos estudantes após serem identificados com altas habilidades/superdotação. O segundo estudo, descreveu e comparou o desempenho cognitivo e acadêmico desses estudantes identificados com altas habilidades/superdotação antes e depois de frequentar as atividades de enriquecimento curricular. Logo o terceiro, procurou descrever e comparar as características comportamentais e as habilidades sociais desses estudantes antes e depois de participarem de atividades de enriquecimento.

No primeiro estudo, evidenciou-se que a maior parte das atividades ofertadas aos estudantes foram promovidas pelo próprio projeto de extensão. No entanto, nenhuma dessas atividades propostas foram organizadas conforme o interesse e as habilidades dos estudantes e, consistiram em sua maioria, em atividades exploratórias. Percebe-se que os pais não sabem o que as escolas têm oferecido aos seus filhos e, como eles podem atendê-los em sua totalidade. Verificou-se, ainda, que as escolas estão deixando a cargo dos familiares e de outras instituições o atendimento dessa população. Nem dentro da própria sala de aula são oferecidas atividades diferenciadas para esses estudantes, que poderiam beneficiar toda a turma. Percebemos que os estudantes com altas habilidades/superdotação ainda não são atendidos em suas necessidades e estimulados em todas as suas potencialidades. Constatou-se que os professores, sabiam das

condições desses estudantes e, ainda assim, ignoraram a identificação e não ofereceram o enriquecimento, que é um direito.

O segundo estudo, apresentou resultados positivos, sendo possível verificar pontuações maiores nos três instrumentos aplicados (Raven, WISC e TDE). Contudo, existem diversas variáveis que podem ter interferido nesses resultados, as quais não puderam ser controladas neste estudo, como o ensino informal, por exemplo. Assim, não foi possível atribuir essa melhora somente as atividades de enriquecimento curricular que foram vivenciadas por esses estudantes. No entanto, acredita-se que a oportunidade de participar dessas atividades de enriquecimento curricular, permitiu ampliar seus horizontes, mostrando algumas das possibilidades de estudo existentes.

No terceiro estudo, observamos que esses estudantes apresentaram um bom repertório de habilidades sociais e têm poucos problemas de comportamento. Observou-se, ainda, que os familiares são mais rigorosos em suas avaliações, apontando mais problemas de comportamento que os professores e seus próprios filhos. Porém, não encontramos uma diferença significativa na segunda avaliação. Nossa suposição é que nenhuma das atividades de enriquecimento que os estudantes participaram se preocupou com o treino de habilidades sociais.

Como limitações desta pesquisa, apontamos o fato das atividades de enriquecimento curricular terem ficado apenas no nível exploratório, não sendo possível oferecer uma continuidade das atividades e, por não terem sido planejadas considerando os interesses e as necessidades dos estudantes. Tal fato pode ter comprometido o desenvolvimento pleno de suas potencialidades e, ainda, por nenhuma das atividades realizadas pelos estudantes versarem formalmente sobre o ensino de habilidades sociais.

Enquanto limitações, destacamos ainda, a impossibilidade de controlar as variáveis que pudessem interferir nos resultados das atividades, como o ensino informal, por exemplo. Um

outro ponto foi o tamanho da amostra, já que não havia muitos estudantes identificados com altas habilidades/superdotação e, assim não se pode estender os resultados a toda a população. A realização de um delineamento com grupo controle, de modo a poder comparar os resultados obtidos, de estudantes que participaram e que não participaram de enriquecimento, o que daria um peso maior aos resultados obtidos.

Como pontos fortes desse estudo, evidencia-se que existem poucas pesquisas sobre os atendimentos ofertados aos estudantes com altas habilidades/superdotação, principalmente no que diz respeito a seus resultados, uma vez que na literatura se encontra diferentes formas de atendimento como a suplementação e o enriquecimento curricular, mas estudos que apontam o produto das intervenções são limitados. Ainda são escassos os estudos que buscam descrever as características socioemocionais dos estudantes com altas habilidades/superdotação, negligenciando outras necessidades que precisam ser observadas e atendidas nessa população. O que reforça a importância desse estudo, baseada na necessidade de proporcionar um atendimento adequado e de qualidade aos estudantes com altas habilidades/superdotação.

Espera-se que, os resultados deste estudo, forneçam subsídios para a realização de outras pesquisas, fomentando a reflexão e ampliando ações e serviços com o intuito de melhorar e expandir as oportunidades de atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação, sendo propostas mais atividades de enriquecimento curricular conforme suas áreas de interesse, e que tais atividades sejam difundidas e permanentes, servindo de modelo para a criação de novas oportunidades de atendimento.

Destaca-se a necessidade de políticas públicas destinadas a formação de professores para atuar com os estudantes com altas habilidades/superdotação, bem como, a oferta e avaliação do AEE proposto. Os professores precisam ser preparados para atender essa demanda, de modo a identificá-los, encaminhá-los para outros serviços de atendimento especializado (que ademais precisam ser criados) e promover atividades de acordo com as suas necessidades,

dentro da sala de aula. Os familiares igualmente, precisam de informações e orientações para oferecer suporte adequado aos seus filhos e por conseguinte, todos poderão colaborar com o desenvolvimento das potencialidades dessas crianças.

A promoção de parcerias, com entidades especializadas, Organizações não governamentais (ONGs), universidades e a comunidade como um todo, são de extrema ajuda e importância, pois podem auxiliar no trabalho com os estudantes com altas habilidades/superdotação ao suprir os interesses que eles possuem e as escolas não tem suporte para oferecer. Por intermédio dessas parcerias, podem ser formadas redes de interação, com grupos de apoio permanente, entre pais e professores de estudantes com altas habilidades/superdotação.

E, por fim, salienta-se a necessidade de atenção do poder público e de toda a comunidade para com essa população, de modo que eles saiam da invisibilidade e possam ter suas necessidades educativas e socioemocionais atendidas. Quando pensamos em uma escola inclusiva, fala-se de uma escola de qualidade e que atenda às necessidades de todos os estudantes, seja ele com deficiência, com dificuldades de aprendizagem ou com altas habilidades/superdotação. Não existe um indivíduo mais ou menos importante, em uma sociedade inclusiva. Nela, todas as pessoas têm suas qualidades e possuem um papel importante na construção da comunidade em que vivem. Não se pode mais ficar desperdiçando esses talentos, pois são estudantes que possuem um rico potencial a ser desenvolvido e, que no futuro, trarão contribuições para si e para toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

ABEP. Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. **Critério de Classificação Econômica Brasil**. 2016. Disponível em: <www.abep.org>. Acesso em: 14 set. 2018.

ALENCAR, E. S. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a18.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

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

ALMEIDA, M. A.; CAPELLINI, V. L. M. F. Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. In: STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (Orgs.) **Educação e inclusão: perspectivas desafiadoras**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

ALMEIDA, M. A.; CAPELLINI, V. L. M. F. Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 45-64, 2005. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/404/301>>. Acesso em: 20 out. 2018.

ALTINTAS, E.; OZDEMIR, A. S. The Effect of Teaching with the Mathematics Activity Based on Purdue Model on Critical Thinking Skills and Mathematics Problem Solving Attitudes of Gifted and Non-Gifted Students. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 46, p. 853-857, 2012. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.212>.

AL-ZOUBI, S. M. Effects of Enrichment Programs on the Academic Achievement of Gifted and Talented Students. **Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness**, v. 2, n. 2, p. 22-27, 2014. Disponível em: <http://jegys.org/admin/b_bilgi_dosya/dosya/20112014170052_jegysg-2-2-3.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2018.

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

ANJOS, I. R. S. **Dotação e talento: concepções reveladas em dissertações e teses do Brasil**. 2011. 186f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. F. Superdotação e seus mitos. **Psicologia Escolar Educacional**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 301-309, 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000200012>.

ARANCIBIA, V.; BOYANOVA, D.; GONZÁLEZ, P. Cognitive Characteristics of Gifted and Not Gifted Fifth-grade Chilean Students from Economically Vulnerable Contexts. **Universal Journal of Educational Research**, v. 4, n. 4, p. 744-754, 2016. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040411>.

ARANTES-BRERO, D. R. B. **Enriquecimento escolar para estudantes com altas habilidades/superdotação em uma escola pública por meio da consultoria colaborativa**. 2019. 131f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.

ARANTES-BRERO, D. R. B. Identificação de estudantes com indicativos de altas habilidades/superdotação e aconselhamento para pais e equipe escolar. In: **Congresso Brasileiro de Educação para as Altas Habilidades/Superdotação**, 1., 2018, Londrina. Anais Eletrônicos... Londrina, Paraná, 2018, s.p. Disponível em: <<http://congressoahsdlondrina.com.br>>. Acesso em: 28 de out. 2019.

ASPESI, C. C. A família do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. v. 3: o aluno e a família. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 29-47.

AZEVEDO, S. M. L.; METTRAU, M. B. Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 32-45, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 nov. 2018.

BAHIENSE, T. R. S.; ROSSETTI, C. B. Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 20, n. 2, p. 195-208, 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000200004>.

BANDEIRA, M. et al. Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. **Estudos de psicologia**, Natal, v. 11, n. 2, p. 199-208, 2006. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2006000200009>.

BANDEIRA, M. et al. Validação das escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica (SSRS-BR) para o ensino fundamental. **Psicologia:**

Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 25, n. 2, p. 271-282, 2009. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722009000200016>.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BERGAMIN, A. C. **Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2018. 125f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

BILDIREN, A. Developmental characteristics of gifted children aged 0-6 years: parental observations. **Early Child Development and Care**, v. 188, n. 8, p. 997-1011, 2018. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1389919>.

BILDIREN, A. Examining of Learning Styles of Gifted Students. **Journal of Gifted Education Research**, v. 1, n. 1, p. 10-21, 2013. Disponível em: <<http://www.tuzyeksav.org.tr/wp-content/uploads/2015/09/bildiren-ahmet-ustun-yetenekli-ogrencilerin-ogrenme-stillerinin-incelenmesi.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

BILDIREN, A.; KARGIN, T. The Effects of Project Based Approach in Early Intervention Program on the Problem Solving Ability of Gifted Children. **Education and Science**, v. 44, n. 198, p. 343-360, 2019. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7360>.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Simultaneous assesment of social skills and behavior problems: Education and gender. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 3, p. 453-464, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000300009>.

BRANCO, A. P. S. C. et al. Breve histórico acerca das altas habilidades/superdotação: políticas e instrumentos para a identificação. **Educação**, Batatais, v. 7, n. 2, p. 23-41, 2017. Disponível em: <<http://www.ppgees.ufscar.br/documentos/breve-historico-artigo>>. Acesso em: 13 out. 2018.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva**. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 04**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 9 set. 2018.

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

BRASIL. **Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS**. Documento Orientador. Brasília: MEC/SEESP, Brasil, 2006b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 9 set. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, Brasília: 1994.

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRITES, S. M. R. **Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven**: estudos psicométricos e normativos com crianças dos 4 aos 6 anos. 2009. 106f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Portugal, 2009.

CALLAHAN, C. M. et al. Considerations for the Identification of Gifted and Talented Students. In: CALLAHAN, C. M.; HERTBERG-DAVIS, H. L. (Eds.). **Fundamentals of Gifted Education**: Considering Multiple Perspectives. 2. ed. New York: Routledge, 2018. p. 85-93.

CALLAHAN, C. M. et al. What Works in Gifted Education: Documenting the Effects of an Integrated Curricular/Instructional Model for Gifted Students. **American Educational Research Journal**, v. 52, n. 1, p. 137-167, 2015. <https://doi.org/10.3102/0002831214549448>.

CALLAHAN, C. M.; MOON, T. R.; OH, S. Describing the Status of Programs for the Gifted: A Call for Action. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 40, n. 1, p. 20-49, 2017. <https://doi.org/10.1177/0162353216686215>.

CAO, T. H.; JUNG, J. Y.; LEE, J. Assessment in Gifted Education: A Review of the Literature From 2005 to 2016. **Journal of Advanced Academics**, v. 28, n. 3, p. 163-203, 2017. <https://doi.org/10.1177/1932202X17714572>.

CARNEIRO, K. E. L.; BERGAMIN, A. C.; ZANATA, E. M. Altas habilidades/superdotação na classe comum: práticas de enriquecimento curricular. In: **Congresso Brasileiro de Educação**, 7., 2019, Bauru. Anais Eletrônicos... Bauru, São Paulo, 2019, s.p. Disponível em: <<http://cbe.fc.unesp.br/cbe2019/anais/index.php?t=TC2019191572473>>. Acesso em: 28 de out. 2019.

CARNEIRO, L. B.; FLEITH, D. S. Panorama brasileiro do atendimento ao aluno superdotado. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. extr., n. 11, p. 259-263, 2017. <http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2926>.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Traduzido por Juliana Campregher Pasqualini. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n4/a16v16n4>>. Acesso em 22 out. 2018.

CIA, F.; BARHAM, E. J.; FONTAINE, A. M. G. V. Impactos de uma intervenção com pais: o desempenho acadêmico e comportamento das crianças na escola. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 533-543, 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722010000300014>.

CIA, F.; COSTA, C. S. L. Desempenho acadêmico nas séries do ensino fundamental: Relação com o desenvolvimento social. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 30, n. 68, p. 109-118, 2012. <http://dx.doi.org/10.7213/psicol.argum.5889>.

COSTA, C. S. L.; WILLIAMS, L. C. A.; CIA, F. Intervenção com monitores de Organização Não-Governamental: diminuindo problemas de comportamento em crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 411-421, 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722012000300001>.

COSTA, M. P. R.; RANGNI, R. A. Estudantes superdotados: inclusão e implicações. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, p. 483-486, 2016. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12264>.

CROSS, T. L. Social and Emotional Development of Gifted Students: The Role of Contagion in Suicidal Behavior Among Students With Gifts and Talents. **Gifted Child Today**, v. 39, n. 1, p. 63-66, 2016. <https://doi.org/10.1177/1076217515597272>.

CUNHA, V. A. B. **Estudantes com indicadores de altas habilidades/superdotação e queixas escolares: concepção de suas mães**. 2018. 153f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

CUPERTINO, C. M. B. (Org.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2008.

CURY, C. R.; GOLFETO, J. H. Strengths and difficulties questionnaire (SDQ): a study of school children in Ribeirão Preto. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 139-145, 2003. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462003000300005>.

DEL PRETTE, Z. A. P. et al. **Inventário de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica para crianças – SSRS: manual de aplicação, apuração e interpretação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 41, p. 517-530, 2008. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300008>.

DELISLE, J. R. The Gifted Adolescent at Risk: Strategies and Resources for Suicide Prevention among Gifted Youth. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 13, n. 3, p. 212-228, 1990. <https://doi.org/10.1177/016235329001300303>.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, D. S. (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. v. 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007a. p. 25-40.

DELOU, C. M. C. O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. v. 3: o aluno e a família. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007b. p. 49-60.

DIAS, T. L.; ENUMO, S. R. F.; AZEVEDO JUNIOR, R. R. Influências de um programa de criatividade no desempenho cognitivo e acadêmico de alunos com dificuldade de aprendizagem. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 429-437, 2004.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722004000300011>.

DIXON, D. N.; SCHECKEL, J. R. Gifted Adolescent Suicide: The Empirical Base. **Journal of Secondary Gifted Education**, v. 7, n. 3, p. 386-392, 1996.
<https://doi.org/10.1177/1932202X9600700303>.

EKLUND, K. et al. Identifying emotional and behavioral risk among gifted and nongifted children: A multi-gate, multi-informant approach. **School Psychology Quarterly**, v. 30, n. 2, p. 197-211, 2015. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000080>.

EREN, F. et al. Emotional and Behavioral Characteristics of Gifted Children and Their Families. **Noro psikiyatri arsivi**, v. 55, n. 2, p. 105-112, 2018.
<https://doi.org/10.5152/npa.2017.12731>.

FELDHUSEN, J. F.; KOLLOFF, M. B. A Three-Stage Model for Gifted Education. **Gifted Child Today Magazine**, v. 11, n. 1, p. 14-20, 1988.
<https://doi.org/10.1177/107621758801100104>.

FERREIRA, D. M.; RANGNI, R. A. Altas habilidades/superdotação e família: levantamento e análise de produções acadêmicas. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S.l.], p. 239-253, 2017.
<http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v22i44.956>.

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

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

FLEITLICH, B.; CORTÁZAR, P. G.; GOODMAN, R. Questionário de capacidades e dificuldades (SDQ). **Infanto-Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência**, v. 8, n. 1, p. 44-50, 2000.

FRANÇA-FREITAS, M. L. P. de. **Habilidades sociais e bem-estar subjetivo de crianças dotadas e talentosas**. 2012. 111 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2012.

FRANCA-FREITAS, M. L. P. de; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Social skills of gifted and talented children. **Estudos de psicologia**, Natal, v.19, n. 4, p. 288-295, 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2014000400006>.

FRANCA-FREITAS, M. L. P. de; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades Sociais e Bem-Estar Subjetivo de Crianças Dotadas e Talentosas. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 22, n. 1, p.1-12, 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712017220101>.

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

FREITAS, L. C.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais: Avaliação e implicações para intervenção. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá, v. 31, n. 2, p. 344-362, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-47242013000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 nov. 2019.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado**. 2. ed. Marília: ABPEE, 2012.

FREITAS, S. N.; STOBÄUS, C. D. Olhando as altas habilidades/superdotação com as lentes dos estudos curriculares. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 483-499, 2011. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X4371>.

GAGNÉ, F. Academic talent development programs: a best practices model. **Asia Pacific Education Review**, v. 16, n. 2, p. 281-295, 2015. <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9366-9>.

GAGNÉ, F. Construindo talento a partir da dotação. Breve visão do DMGT 2.0. In: **Encontro Internacional de Educadores do CEDET/Aspat: Caminhos para desenvolver potencial e talento**, 7., 2010, Poços de Caldas. Anais Eletrônicos... Poços de Caldas, Minas Gerais, 2010, p. 1-8. Disponível em: <<http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/04/MDDT-2.0-PT-overview.pdf>>. Acesso em: 28 de nov. 2018.

GALLOWAY, B.; PORATH, P. Parent and teacher views of gifted children's social abilities. **Roeper Review**, v. 20, n. 2, p. 118-121, 1997. <https://doi.org/10.1080/02783199709553872>.

GARDNER, H. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIRDZIJAUSKIENĖ, S.; KARDELYTĖ, K. Aukštų ir aukštesnių nei vidutinių intelektinių gebėjimų pradinio mokyklinio amžiaus vaikų internalių ir eksternalių sunkumų ypatumai. **Ugdymo psichologija**, v. 26, p. 57-74, 2015. <http://dx.doi.org/10.15823/up.2015.05>.

GUENTHER, Z. C. **Caminhos para desenvolver potencial e talento**. Lavras: UFLA, 2011.

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

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. T. Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. v. 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 53-65.

HAYES, M. L.; SLOAT, R. S. Gifted students at risk for suicide. **Roeper Review**, v. 12, n. 2, p. 102-107, 1989. <https://doi.org/10.1080/02783198909553245>.

HAZIN, I. et al. Contribuições do WISC-III para a compreensão do perfil cognitivo de crianças com altas habilidades. **Avaliação psicológica**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 255-265, 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712009000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 abr. 2019.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v32i2.9772>.

HODGES, J.; MCINTOSH, J.; GENTRY, M. The Effect of an Out-of-School Enrichment Program on the Academic Achievement of High-Potential Students From Low-Income Families. **Journal of Advanced Academics**, v. 28, n. 3, p. 204-224, 2017. <https://doi.org/10.1177/1932202X17715304>.

IGNACHEWSK, C. L. et al. Capacidades e dificuldades socioemocionais de crianças antes e após a participação no método FRIENDS. **Revista Psicologia e Saúde**, Campo Grande, v. 11, n. 3, p. 111-123, 2019. <http://dx.doi.org/10.20435/pssa.v11i3.701>.

JARA, G. C. **Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação(NAAH/S):** política educacional para o estado de Mato Grosso do Sul. 2019. 118f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019.

KAUL, C. R. et al. Project Promise: A Long-Term Follow-Up of Low-Income Gifted Students Who Participated in a Summer Enrichment Program. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 39, n. 2, p. 83-102, 2016. <https://doi.org/10.1177/0162353216640938>.

KIM, M. A Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Students. **Gifted Child Quarterly**, v. 60, n. 2, p. 102-116, 2016. <https://doi.org/10.1177/0016986216630607>.

LEE, S. Y.; OLSZEWSKI-KUBILIUS, P.; PETERNEL, G. Follow-Up with Students After 6 Years of Participation in Project EXCITE. **Gifted Child Quarterly**, v. 53, n. 2, p. 137-156, 2009. <https://doi.org/10.1177/0016986208330562>.

LOOS-SANT'ANA, H.; TRANCOSO, B. Socio-Emotional Development of Brazilian Gifted Children: Self-Beliefs, Social Skills, and Academic Performance. **Journal of Latino/Latin American Studies**, v. 6, n. 1, p. 54-65, 2014. <https://doi.org/10.18085/las.6.1.g438862334102t30>.

LOPES, D. C.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Recursos multimídia no ensino de habilidades sociais a crianças de baixo rendimento acadêmico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 26, n. 3, p. 451-458, 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722013000300004>.

MACHADO, C. L.; STOLTZ, T. Arte, criatividade e desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD): considerações a partir de Vigotski. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 58, p. 441-454, 2017. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X23030>.

MAIA-PINTO, R. R. **Aceleração de ensino na educação infantil:** percepção de alunos superdotados, mães e professores. 2012. 153f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MAIA-PINTO, R. R.; FLETH, D. S. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 55-66, 2004. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572004000100007>.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Percepção de Alunos Superdotados, Mães e Professores Acerca da Aceleração de Ensino. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 19, n. 2, p. 187-198, 2015. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v19i2.29744>.

MANZANO, E. S. **La superdotación intelectual**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2009.

MARIANO, M; BOLSONI-SILVA, A. T. Comparações entre práticas educativas de professores, habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 16, n. 1, p. 140-160, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812016000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jan. 2019.

MARLAND, S. P. Jr. **Education of the gifted and talented**: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner and background papers submitted to the U.S. Office of Education. Washington, DC: U. S. Government Printing Office, 1972.

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

MARQUES, C. R.; ALMEIDA, M. A. Localização de programas de atendimento em altas habilidades/superdotação com foco nas regiões do Brasil. In: **Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**: Culturas, Políticas e Práticas Educacionais e suas Relações com a Pesquisa, 11., 2014, São João del-Rei. Anais Eletrônicos... São João del-Rei, 2014, p. 1-11. Disponível em: <<https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/07/clayton-dos-reis-marques-maria-amc3a9lia-almeida.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

MARTINS, B. A. A história das altas habilidades/superdotação no Brasil: um olhar sobre a trajetória educacional. **Revista Ciência e Conhecimento**, São Jerônimo, v. 9, n. 2, p. 66-78, 2015. Disponível em: <<http://www.cienciaeconhecimento.com.br/Arquivos/Edi%C3%A7%C3%A3o%202015/Volume%209-N%C2%BA2-2015/Martins%20et%20al%20922015.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

MAY, K. M. Gifted Children and Their Families. **The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families**, v. 8, n. 1, p. 58-60, 2000. <https://doi.org/10.1177/1066480700081008>.

MENDONÇA, L. D. **Identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação a partir de uma avaliação multimodal**. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.

MENDONÇA, L. D.; MENCIA, G. F. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. Programas de enriquecimento escolar para alunos com Altas Habilidades/Superdotação: análise de publicações brasileiras. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 721-734, 2015. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X15274>.

MENDONÇA, L. D.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Identificação inicial de alunos com altas habilidades ou superdotação: avaliação intelectual, de desempenho escolar e indicação pelos professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 57, p. 203-218, 2017. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X24120>.

MENDONÇA, L. D.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. WISC-III: Instrumento para confirmação de altas habilidades/superdotação. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 38, n. 1, p. 50-62, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703001062017>.

MILLER, R.; GENTRY, M. Developing Talents Among High-Potential Students From Low-Income Families in an Out-of-School Enrichment Program. **Journal of Advanced Academics**, v. 21, n. 4, p. 594-627, 2010. <https://doi.org/10.1177/1932202X1002100403>.

MIRANDA, L. R. C. **Da identificação às respostas educativas para alunos sobredotados: construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar**. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Portugal, 2008.

MOON, S. M. et al. The Purdue Three-Stage Model. In: RENZULLI, J. S.; GUBBINS, E. J.; MCMILLEN, K. S.; ECKERT, R. D.; LITTLE, C. A. (Eds.). **Systems & models for developing programs for the gifted and talented**. 2. ed. Texas: Prufrock Press, 2009. p. 289-321.

MUELLER, C. E.; WINSOR, D. L. Depression, Suicide, and Giftedness: Disentangling Risk Factors, Protective Factors, and Implications for Optimal Growth. In: PFEIFFER, S. I. (Ed.). **Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices**. Cham: Springer International Publishing, 2018. p. 255-284.

NEGRINI, T. Altas Habilidades/Superdotação: conceitos e características. In: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O.; NEGRINI, T. (Orgs.) **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018. p. 59-91.

NEGRINI, T.; RECH, A. J. D.; BULHÕES, P. F. Enriquecimento extracurricular como possibilidade de atendimento educacional aos estudantes com altas habilidades/superdotação: a experiência de um programa da Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, v. 2, n. 3, p. 34-44, 2016. Disponível em: <<http://conbrasd.org/wp/?p=7964>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

O'REILLY, C. Gifted Education in Ireland. **Gifted Child Today**, v. 41, n. 2, p. 89-97, 2018. <https://doi.org/10.1177/1076217517750701>.

OGURLU, U.; YALIN, H. S.; BIRBEN, F. Y. The Relationship Between Psychological Symptoms, Creativity, and Loneliness in Gifted Children. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 41, n. 2, p. 193-210, 2018. <https://doi.org/10.1177/0162353218763968>.

OLIVEIRA, A. P. **Habilidades sociais e problemas de comportamento de estudantes com altas habilidades/superdotação**: caracterização, aplicação e avaliação de um programa de intervenção. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

OLIVEIRA, A. P.; CALLEGARI, B.; ARANTES-BRERO, D. R. B. Habilidades sociais de crianças e adolescentes com suspeita/indicativo de altas habilidades/superdotação. Trabalho apresentado em: **Encontro Nacional do ConBraSD**, 8., 2018, Campo Grande/MS.

OLIVEIRA, A. P. et al. Rastreo de saúde mental em crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação. Trabalho apresentado em: **Encontro Nacional do ConBraSD**, 8., 2018, Campo Grande/MS.

OLIVEIRA, E. P. L. **Alunos sobredotados**: A aceleração escolar como resposta educativa. 2007. 278f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 2007.

OLSZEWSKI-KUBILIUS, P.; LEE, S. Y. Parent perceptions of the effects of the Saturday enrichment program on gifted students' talent development. **Roeper Review**, v. 26, n. 3, p. 156-165, 2004. <https://doi.org/10.1080/02783190409554261>.

OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. et al. Minority Achievement Gaps in STEM: Findings of a Longitudinal Study of Project Excite. **Gifted Child Quarterly**, v. 61, n. 1, p. 20-39, 2017. <https://doi.org/10.1177/0016986216673449>.

OUROFINO, V. T. A. T.; GUIMARÃES, T. G. Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas**

educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação, v. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 41-51.

PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O.; NEGRINI, T. Formação de professores para atenção aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação. In: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O.; NEGRINI, T. (Orgs.) **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018. p. 17-34.

PEIXOTO, M. B. C. L. B. M. **Efeitos de um programa de enriquecimento psicomotor no desenvolvimento de estudantes com altas habilidades/superdotação**. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.

PEREIRA, C. E. S.; GONÇALVES, F. C. **Psicologia em pesquisa**, Juiz de Fora, v.1, n. 2, p. 96-106, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472007000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 de nov. 2018.

PÉREZ, S. G. P. B. Encontros e desencontros na identificação dos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 31, n. 72, p. 57-78, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20033/19319>>. Acesso em: 20 out. 2018.

PÉREZ, S. G. P. B. Inclusão para superdotados. **Ciência Hoje**, São Paulo, v. 41, n. 245, p. 8-11, 2008. Disponível em: <<http://cienciahoje.org.br/artigo/entrevista-suzana-perez-barrera-perez-inclusao-para-superdotados/>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e Crenças sobre Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 22, p. 45-59, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004/3033>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

PÉREZ, S. G. P. B. O adulto com Altas Habilidades/Superdotação: um sapo de outro poço? In: MORAES, S. C. (Org.). **Educação Especial na EJA: contemplando a diversidade**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 2007. p. 85-103.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. A mulher com altas habilidades/superdotação: à procura de uma identidade. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 677-694, 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000400010>.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/ Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 109-124, 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300008>.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 627-640, 2014. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X14274>.

PÉREZ, S. G. P. B.; STOBÄUS, C. D. Alberto: um professor do ensino regular e seu 'algo mais' para atender alunos com altas habilidades/superdotação. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, p. 73-84, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4905>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

PEYRE, H. et al. Emotional, behavioral and social difficulties among high-IQ children during the preschool period: Results of the EDEN mother–child cohort. **Personality and Individual Differences**, v. 94, p. 366-371, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.014>.

PINHO, M. C. G. **Construindo imagens: A formação do autoconceito dos superdotados**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2016.

RAMOS, D. K. et al. Intervenções com jogos em contexto educacional: contribuições às funções executivas. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 294-315, 2019. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia>.

RECH, A. J. D. A organização do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O.; NEGRINI, T. (Orgs.) **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018. p. 157-184.

RECH, A. J. D. **Relação Família-Escola: Uma Parceria para a Inclusão de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. 2016. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. O papel do professor junto ao aluno com Altas Habilidades. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, n. 25, p. 59-71, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4904>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

REIS, A. P. P. Z. dos; GOMES, C. A. Práticas pedagógicas reprodutoras de desigualdades: a subrepresentação de meninas entre alunos superdotados. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 503-520, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200013>.

REIS, S. M. et al. The Effects of Differentiated Instruction and Enrichment Pedagogy on Reading Achievement in Five Elementary Schools. **American Educational Research Journal**, v. 48, n. 2, p. 462-501, 2011. <https://doi.org/10.3102/0002831210382891>.

REIS, S. M.; RENZULLI, J. S. Is there still a need for gifted education? An examination of current research. **Learning and Individual Differences**, v. 20, n. 4, p. 308-317, 2010. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.10.012>.

RENZULLI, J. S. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539-562, 2014. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X14676>.

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. 27, n. 1, p. 75-131, 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375>>. Acesso em: 12 de nov. 2018.

RENZULLI, J. S. Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. **Gifted Child Quarterly**, v. 56, n. 3, p. 150-159, 2012. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>.

RENZULLI, J. S. Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. **International Journal for Talent Development and Creativity**, v. 4, n. 1, p. 141-154, 2016. Disponível em: <<http://icieworld.net/newicie/images/ijtdcpdf/IJTDC-412-December-2016-Web.pdf#page=141>>. Acesso em: 13 out. 2018.

RENZULLI, J. S. The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Eds.). **Conceptions of Giftedness**. New York: Cambridge University Press, 2005. p. 246-279. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.015>.

RENZULLI, J. S. Three-Ring Conception of Giftedness. In: BAUM, S. M.; REIS, S. M.; & MAXFIELD, L. R. (Eds.). **Nurturing the gifts and talents of primary grade students**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1998. Disponível em: <<http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart13.html>>. Acesso em: 16 de setembro de 2018.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. The schoolwide enrichment model. In: HELLER, K. A.; MÖNKS, F. J.; STERNBERG, R. J.; SUBOTNIK, R. F. (Eds.). **International handbook of giftedness and talent**. 2. ed. Oxford: Elsevier Science, 2000. p. 367-382.

RENZULLI, J. S.; RENZULLI, S. R. The Schoolwide Enrichment Model: A Focus on Student Strengths and Interests. **Gifted Education International**, v. 26, n. 2, p. 140-156, 2010. <https://doi.org/10.1177/02614294100260>.

RIBEIRO, D. O.; FREITAS, P. M. Inteligência e desempenho escolar em crianças entre 6 e 11 anos. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p. 84-91, 2018. <https://doi.org/10.24879/201800120010085>.

RIBEIRO, F. F.; SOUSA, S. N.; NOGUEIRA, E. G. D. O processo de alfabetização de alunos com altas habilidades/superdotação em narrativas de mães e alunos do NAAH/S-CG. In: **Congresso Brasileiro de Alfabetização: políticas públicas de alfabetização**, 2., 2015, Recife. Anais Eletrônicos... Recife, 2015, p. 1-11. Disponível em: <<http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2015/02/O-PROCESSO-DE-ALFABETIZA%C3%87%C3%83O-DE-ALUNOS-COM-ALTAS-HABILIDADESSUPERDOTA%C3%87%C3%83O-EM-NARRATIVAS-DE-M%C3%83ES-E-A.pdf>>. Acesso em: 28 de nov. 2018.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** Curitiba: IbpeX, 2008.

SABATELLA, M. L. P.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. v. 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 67-80.

SAKAGUTI, P. M. Y. **As interações familiares no desenvolvimento afetivo-emocional do indivíduo com altas habilidades/superdotação: a questão do assincronismo**. 2017. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SAKAGUTI, P. M. Y. **Concepções de pais sobre as altas habilidades/superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SANTOS, R. dos. **Resultados da Metodologia CEDET: um estudo com estudantes egressos**. 2016. 224 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Resolução SE nº 81**, de 7 de agosto de 2012. Dispõe sobre o processo de aceleração de estudos para alunos com altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo, 2012.

SASTRE-RIBA, S. et al. Evaluation of satisfaction in an extracurricular enrichment program for high-intellectual ability participants. **Psicothema**, v. 27, n. 2, p. 166-173, 2015. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.239>.

SASTRE-RIBA, S. High Intellectual Ability: Extracurricular Enrichment and Cognitive Management. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 36, n. 1, p. 119-132, 2013. <https://doi.org/10.1177/0162353212472407>.

SERRA, H. (Coor.). **A criança sobredotada, o aluno sobredotado**. Porto: Edições Gailivro, 2005.

SILVA, P. V. C.; FLEITH, D. S. A influência da família no desenvolvimento da superdotação. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 337-346, 2008. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000200005>.

SILVA, R. V. **Desempenho intelectual, criatividade e desempenho escolar de alunos indicados com altas habilidades/superdotação por seus professores**. 2018. 93f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

SILVERMAN, L. K. Asynchronous development. In: NEIHART, M.; REIS, S. M.; ROBINSON, N. M.; MOON, S. M. (Eds.). **The social and emotional development of gifted children: What do we know?** Waco: Prufrock Press, 2002. p. 31-37.

SIMONETTI, D. C.; ALMEIDA, L. S.; GUENTHER, Z. Identificação de alunos com altas capacidades: uma contribuição de indicadores neuropsicológicos. **Revista de Educação Especial**. Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 43-56, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1633>>. Acesso em: 13 out. 2018.

STEIN, L. M. **TDE – Teste de Desempenho Escolar: manual para aplicação e interpretação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

SUBOTNIK, R. F.; OLSZEWSKI-KUBILIUS, P.; WORRELL, F. C. Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. **Psychological Science in the Public Interest**, v. 12, n. 1, p. 3-54, 2011. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>.

TAY, J.; SALAZAR, A.; LEE, H. Parental Perceptions of STEM Enrichment for Young Children. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 41, n. 1, p. 5-23, 2018. <https://doi.org/10.1177/0162353217745159>.

TIESO, C. L. Patterns of Overexcitabilities in Identified Gifted Students and Their Parents: A Hierarchical Model. **Gifted Child Quarterly**, v. 51, n. 1, p. 11-22, 2007.
<https://doi.org/10.1177/0016986206296657>.

VIRGOLIM, A. M. R. (Org.) **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 581-610, 2014.
<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X14281>.

VIRGOLIM, A. M. R. A educação de alunos com altas habilidades/superdotação em uma perspectiva inclusiva. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Coords.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 95-112.

VIRGOLIM, A. M. R. A inteligência em seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com altas habilidades/superdotação: uma visão histórica. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação: inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas/SP: Papirus, 2014. p. 23-64.

VIRGOLIM, A. M. R. Questões afetivas e emocionais das pessoas com altas habilidades/superdotação. In: **Encontro Nacional do ConBraSD: altas habilidades/superdotação – direitos, práticas e inovações, 7.**, 2016, Bonito. Anais Eletrônicos... Bonito, Mato Grosso do Sul, 2016, p. 112-124. Disponível em: <<http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2016/09/Anais.pdf>>. Acesso em: 28 de nov. 2018.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-116.

WEBB, J. T. Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children. **The Council for Exceptional Children**. Arlington, VA: Gifted Education Digests, 1994. p. 1-6.

WECHSLER, D. **Escala Wechsler de Inteligência para crianças: (WISC-IV): manual de instruções para aplicação e avaliação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

WILSON, H. E. Social and Emotional Characteristics and Early Childhood Mathematical and Literacy Giftedness: Observations From Parents and Childcare Providers Using the ECLS-B.

Journal for the Education of the Gifted, v. 38, n. 4, p. 377-404, 2015.
<https://doi.org/10.1177/0162353215607323>.

WINNER, E. **Crianças Superdotadas: mitos e realidades**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAMPIERI, M.; SCHELINI, P. W.; CRESPO, C. R. Eficácia de um programa de estimulação de capacidades intelectuais. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 353-362, 2012.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2012000300005>.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (pais)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa intitulada **Contribuições do enriquecimento curricular no desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação** realizada pelos pesquisadores da Unesp, com orientação da pesquisadora responsável Vera Lucia Messias Fialho Capellini, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP-Bauru, tem como objetivo investigar as possíveis contribuições do enriquecimento curricular no desenvolvimento cognitivo, escolar e social de crianças e/ou adolescentes identificados com altas habilidades/superdotação. Serão utilizados como instrumentos para a coleta de dados, testes psicológicos, pedagógicos, entrevistas e questionários para levantar informações sobre as crianças/adolescentes, no qual será respondido pelas crianças e seus respectivos pais/responsáveis. Explicitamos que esta pesquisa não acarretará nenhum tipo de despesa aos participantes, assim como nenhum risco a saúde ou imagem. Os dados serão coletados pelos pesquisadores em dia e horário a combinar no Centro de Psicologia Aplicada – CPA, Bauru. Asseguramos total sigilo dos participantes da pesquisa 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 prejuízo ou penalização alguma.

Todo participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por ambas às partes (pesquisador e participantes).

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.

Consentimento

Eu _____ RG _____,
responsável pelo estudante _____
entendo que qualquer informação obtida sobre mim, e sobre meu filho (a) será confidencial. Eu também entendo que os registros de pesquisa meu e de meu filho (a) estão disponíveis para revisão dos pesquisadores. Esclareceram-me que a participação é voluntária, que minha identidade e de meu filho(a) não será revelada em nenhuma publicação desta pesquisa, por conseguinte, consinto na publicação para propósitos científicos.

Assinatura do participante da pesquisa

Data: ____/____/____

Pesquisadora responsável - Profa. Dra. Vera Lucia Messias Fialho Capellini
Fone: (xx) xxxx-xxxx / Cel. (xx) xxxx-xxxx / E-mail: vera.capellini@unesp.br

Contatos com a pesquisadora: Lurian Dionizio Mendonça
celular: (xx) xxxx-xxxx / E-mail: luriandmendonca@gmail.com

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (professores)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa intitulada **Contribuições do enriquecimento curricular no desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação** realizada pelos pesquisadores da Unesp, com orientação da pesquisadora responsável Vera Lucia Messias Fialho Capellini, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP-Bauru, tem como objetivo investigar as possíveis contribuições do enriquecimento curricular no desenvolvimento cognitivo, escolar e social de crianças e/ou adolescentes identificados com altas habilidades/superdotação. Serão utilizados como instrumentos para a coleta de dados, entrevistas e questionários para levantar informações sobre as crianças/adolescentes, no qual será respondido pelos professores. Explicitamos que esta pesquisa não acarretará nenhum tipo de despesa aos participantes, assim como nenhum risco a saúde ou imagem. Os dados serão coletados pelos pesquisadores em dia e horário a combinar. Asseguramos total sigilo dos participantes da pesquisa 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 prejuízo ou penalização alguma.

Todo participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por ambas às partes (pesquisador e participantes).

Consentimento Voluntário: Eu certifico que li o texto de consentimento e entendi seu conteúdo. Minha assinatura demonstra que concordei livremente em participar deste estudo.

Consentimento

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

Assinatura do participante da pesquisa

Data: ____/____/____

Pesquisadora responsável - Profa. Dra. Vera Lucia Messias Fialho Capellini
Fone: (xx) xxxx-xxxx / Cel. (xx) xxxx-xxxx / E-mail: vera.capellini@unesp.br

Contatos com a pesquisadora: Lurian Dionizio Mendonça
celular: (xx) xxxx-xxxx / E-mail: luriandmendonca@gmail.com

APÊNDICE C – Termo de Assentimento – TA (crianças)**TERMO DE ASSENTIMENTO**

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa chamada **Contribuições do enriquecimento curricular no desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação** que será realizada pelos pesquisadores da Unesp, com orientação da pesquisadora responsável Vera Lucia Messias Fialho Capellini, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP-Bauru.

A pesquisa tem como objetivo investigar as possíveis contribuições do enriquecimento curricular no desenvolvimento de crianças/adolescentes identificados com altas habilidades/superdotação. Para isso serão utilizados como instrumentos para a coleta de dados, testes psicológicos, pedagógicos, entrevistas e questionários para levantar informações sobre as crianças/adolescentes. Os dados serão coletados pelos pesquisadores em dia e horário a combinar no Centro de Psicologia Aplicada – CPA, Bauru.

Sua participação é **voluntária**, isso significa que você pode escolher se quer participar ou não, caso não queira, isso não trará nenhum prejuízo a você. Todas as informações a seu respeito serão mantidas em segredo.

AUTORIZAÇÃO

Eu _____ concordo em participar da pesquisa que pretende identificar estudantes com habilidades superiores. Estou sabendo que se eu não quiser, não precisarei participar da pesquisa.

Assinatura do participante da pesquisa

Data: ____/____/____

Pesquisadora responsável - Profa. Dra. Vera Lucia Messias Fialho Capellini
Fone: (xx) xxxx-xxxx / Cel. (xx) xxxx-xxxx / E-mail: vera.capellini@unesp.br

Contatos com a pesquisadora: Lurian Dionizio Mendonça
celular: (xx) xxxx-xxxx / E-mail: luriandmendonca@gmail.com

APÊNDICE D – Protocolo de descrição das atividades

1. Nome da atividade: _____

2. Período de realização:

() Manhã () Tarde () Noite

Tempo de duração: _____


3. Local: _____

4. Objetivos: _____

5. Descrição da atividade: _____


6. Avalie o seu aprendizado nessa atividade:

 Excelente


 Bom

 Regular

 Ruim

 Péssimo


7. O que você achou dessa atividade?

 Ótima

 Boa

 Regular


 Ruim

 Péssima

8. Como você se sentiu realizando essa atividade?

 Muito bem

 Bem

 Indiferente

 Mal

 Muito mal

9. Você recomendaria essa atividade para outras crianças?

 Sim

 Não

APÊNDICE E – Questionário: formas de atendimento – versão dos pais/responsáveis

1. Assinale as alternativas educacionais que seu (ua) filho (a) participa ou já participou após ser identificado (a) com altas habilidades ou superdotação:

Aceleração

entrou mais cedo na Educação Infantil e Ensino Fundamental (antes dos 4 anos na Educação Infantil e dos 6 no Ensino Fundamental).

avançou séries escolares (estudou em turmas com alunos mais velhos que ele).

frequentou disciplinas mais avançadas (aulas com turmas mais velhas).

frequentou classes mistas (com alunos de diferentes idades e séries).

realizou estudos paralelos (fez o Ensino Fundamental e o Médio ao mesmo tempo, por exemplo).

realizou estudos compactados (completou o currículo escolar normal antes do tempo previsto).

realizou planos de estudos auto-organizados (outras atividades enquanto esperava o resto da classe completar o que ele já havia feito ou aprendido).

Agrupamento

em centros específicos.

em aulas específicas na escola regular.

na escola regular em tempo parcial e flexível.

Enriquecimento

dos conteúdos curriculares.

do contexto de aprendizagem.

extracurricular.

Outras, especificar: _____

2. Depois que seu (ua) filho (a) foi identificado (a) com altas habilidades ou superdotação a escola fez alguma adaptação ou ofereceu algum atendimento especializado?

Sim

Não

Caso SIM, descreva quais: _____

3. Seu (ua) filho (a) tem realizado atividades diferenciadas na escola, além das previstas para os demais alunos?

Sim Não

Caso SIM, descreva quais: _____

4. A escola tem um plano de ensino individualizado para seu (ua) filho (a)?

Sim Não

5. E fora da escola vocês tem proporcionado atividades diferenciadas para seu (ua) filho (a)?

Sim Não

Caso SIM, quais: _____

6. Vocês consideram essas atividades suficientes para o desenvolvimento de seu (ua) filho (a)?

Sim Não

Justifique: _____

7. Descreva o que vocês poderiam fazer para melhor atender seu (ua) filho (a):

8. Seu (ua) filho (a) participa ou já participou de algum programa de enriquecimento curricular?

Sim Não

Caso SIM, quais programas: _____

9. Descreva as atividades que seu (ua) filho (a) realiza nesses programas de enriquecimento:

10. As atividades realizadas nos programas de enriquecimento curricular ajudam seu (ua) filho (a) na escola?

Sim Não

Caso SIM, de que forma: _____

11. Como vocês avaliam as experiências que seu (ua) filho (a) está tendo nesses programas de enriquecimento?

Excelente

Bom

Ruim

12. Qual a importância que vocês atribuem aos programas de enriquecimento curricular?

Extremamente importante

Importante

Sem importância

13. De que forma vocês acreditam que os programas de enriquecimento favorecem o desenvolvimento (emocional, cognitivo e social) de seu (ua) filho (a)?

14. Vocês recomendariam a participação de outras crianças nos programas de enriquecimento?

Sim Não

Justifique: _____

APÊNDICE F – Questionário: formas de atendimento – versão dos professores

Dados de identificação	
Nome:	Sexo: () M () F
Formação:	Tempo de atuação no magistério:
Ministra aulas em escola: () Municipal	() Estadual () Privada
Séries em que atua:	Quantos alunos têm na turma:

1. Assinale as alternativas educacionais que o aluno (a) _____ participa ou já participou após ser identificado com altas habilidades ou superdotação:

() Aceleração

() entrou mais cedo na Educação Infantil e Ensino Fundamental (antes dos 4 anos na Educação Infantil e dos 6 no Ensino Fundamental).

() avançou séries escolares (estudou em turmas com alunos mais velhos que ele).

() frequentou disciplinas mais avançadas (aulas com turmas mais velhas).

() frequentou classes mistas (com alunos de diferentes idades e séries).

() realizou estudos paralelos (fez o Ensino Fundamental e o Médio ao mesmo tempo, por exemplo).

() realizou estudos compactados (completou o currículo escolar normal antes do tempo previsto).

() realizou planos de estudos auto-organizados (outras atividades enquanto esperava o resto da classe completar o que ele já havia feito ou aprendido).

() Agrupamento

() em centros específicos.

() em aulas específicas na escola regular.

() na escola regular em tempo parcial e flexível.

() Enriquecimento

() dos conteúdos curriculares.

() do contexto de aprendizagem.

() extracurricular.

() Outras, especificar: _____

2. Depois que esse aluno (a) foi identificado com altas habilidades ou superdotação a escola fez alguma adaptação ou ofereceu algum atendimento especializado?

Sim Não

Caso SIM, descreva quais: _____

3. Ele (a) recebe alguma tutoria na escola?

Sim Não

Caso SIM, quais: _____

4. Ele (a) faz e/ou já fez alguma monitoria na escola?

Sim Não

Caso SIM, descreva de que forma: _____

5. Existe um plano de ensino individualizado para esse aluno (a)?

Sim Não

6. Você desenvolve alguma atividade com esse aluno (a) além das previstas para os demais?

Sim Não

Caso SIM, descreva algumas das atividades que realiza com ele (a): _____

7. Você considera essas atividades suficientes para o desenvolvimento dele (a)?

Sim Não

Justifique: _____

8. Descreva o que, em sua sala de aula, poderia ser feito e/ou modificado para melhor atender esse aluno (a)?

9. Você já encaminhou esse ou outros alunos para algum programa de enriquecimento curricular?

Sim Não

Caso SIM, quais programas: _____

10. As atividades realizadas nos programas de enriquecimento curricular ajudam esses alunos na escola?

Sim Não

Caso SIM, de que forma: _____

11. Como você avalia as experiências desses alunos nos programas de enriquecimento?

Excelente

Bom

Ruim

12. Qual a importância que você atribui aos programas de enriquecimento curricular?

Extremamente importante

Importante

Sem importância

13. De que forma você acredita que os programas de enriquecimento favorecem o desenvolvimento (emocional, cognitivo e social) desse aluno e de outros que possam participar?

14. Você recomendaria a participação de outros alunos nos programas de enriquecimento?

() Sim

() Não

Justifique: _____

APÊNDICE G – Roteiro de entrevista

1. Descreva as atividades realizadas nesses programas de enriquecimento.
2. Você acha que essas atividades contribuem para o seu desenvolvimento?
3. Você gostaria de realizar outras atividades que não são oferecidas na escola e nesses programas de enriquecimento? Se sim, quais?
4. Quais coisas interessantes que você faz nos programas de enriquecimento que não são possíveis de fazer na escola?
5. Nos programas de enriquecimento você aprende coisas que não poderia aprender na escola ou em outros lugares?
6. Como são os professores dos programas de enriquecimento? Como eles ajudam você e os outros alunos?
7. O que você mais gosta nesses programas de enriquecimento?