

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E
APRENDIZAGEM

ISABELA COSTA BARBOSA

**PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA**

BAURU
2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E
APRENDIZAGEM

ISABELA COSTA BARBOSA

**PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Programa de Pós Graduação de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, área de concentração Aprendizagem e Ensino, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Messias Fialho Capellini.

BAURU
2020

Barbosa, Isabela Costa.

Processo de identificação de estudantes com
Altas Habilidades/Superdotação: uma análise
comparativa / Isabela Costa Barbosa, 2020
107f.

Orientador: Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020

1. Educação Especial. 2. Altas Habilidades. 3.
Superdotação. 4. Identificação. 5. Formação de
Professores. Universidade Estadual Paulista.
Faculdade de Ciências. II. Título.

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
ISABELA COSTA BARBOSA, 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 março do ano de 2020, às 09:00 horas no(a) Anfiteatro do Departamento de Química da Faculdade de Ciências (Unesp/Bauru), 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. KETILIN MAYRA PEDRO do(a) Área de Ciências Humanas / Centro Universitário Sagrado Coração (UNISAGRADO), 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 DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ISABELA COSTA BARBOSA, intitulada '**PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA**'. 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. KETILIN MAYRA PEDRO



Profa. Dra. VERÔNICA LIMA DOS REIS



*Dedico esse trabalho às mulheres que vieram
antes de mim, e às que vieram e ainda virão
depois de mim. Vocês são a razão de tudo.*

AGRADECIMENTOS

Eu agradeço. Agradeço todas as experiências que me trouxeram até aqui. As boas, as ruins. Todas elas me trouxeram para esse exato momento em que vivo o agora.

Eu agradeço. Agradeço a todas as pessoas que encontrei, e que deixaram um pouco de si, levaram um pouco de mim e que me tornaram exatamente a pessoa que sou hoje.

Eu agradeço. Agradeço todos os lugares nos quais estive, por muito ou pouco tempo, e que me mostram quão pequenininha sou diante deste mundo tão grande.

Eu agradeço. Agradeço a oportunidade de estudar e me aprofundar e descobrir que quanto mais eu sei, mais longe estou de saber alguma coisa. E que isso é coisa mais linda que há.

Foram tantos nomes que me permitiram realizar meu sonho. Um sonho, me tornar Mestre, um sonho finalizar este trabalho que envolveu tanta dedicação. Foram tantas pessoas, perto e longe, que me permitiram realizá-lo.

Maria Luisa. Minha maior inspiração da vida. Ao me permitir conviver com ela, me permite ver quanto ainda tenho que aprender a ser um ser humano melhor. Conhece a mim melhor do que eu mesma me conheço e me dá suporte, dia a dia. Obrigada, filha, por representar meu mundo inteiro em uma só existência.

Regina. Minha mãe. Força e coragem. Por me incentivar a seguir sempre em frente, meu muito obrigada.

Benedito, por me incentivar a ler, estudar, saber, conhecer, muito obrigada, pai.

Gustavo, Silvia, Vitoria, Julio, Debora, Guilherme, Valen, Lara, Joca, essa família que cresce em tamanho e amor, obrigada por serem sempre luz em nossas vidas.

Minhas amigas, companheiras de jornada, gratidão pelas partilhas de momentos alegres, por segurar a barra nos momentos difíceis. Vocês são a família que escolhi caminhar junto.

Não poderia deixar de agradecer aqui quem me ajudou na empreitada deste trabalho, em específico e na empreitada da vida acadêmica como um todo. Professora Vera, Verinha, obrigada por guiar meus passos durante a Graduação e agora na Pós-Graduação. Você é inspiração em tudo o que faz. Minha eterna gratidão.

Agradecer também as mulheres incríveis do Grupo de Trabalho de AH/SD, organizado pela Secretaria Municipal de Educação, com as quais eu convivi, trabalhei e me encantei, com cada uma delas. Obrigada por todas as palavras de incentivo. Gratidão.

Às coordenadoras, diretoras e professoras das escolas nas quais esta pesquisa foi realizada, obrigada pela paciência e pela colaboração. Às crianças que fizeram parte da pesquisa

e que abriram seus corações e se entregaram para que pudéssemos chegar a esse resultado, vocês são incríveis, obrigada!

Maria Beatriz, querida, obrigada por ser guia e apoio incondicional.

Verônica e Ketlin, que enriquecem brilhantemente o meu e tantos outros trabalhos e dissertações e TCCs e teses e artigos... Pela paciência, pelo cuidado e por compartilharem seu saber, meu muito obrigada.

Eu agradeço. Agradeço por mais essa etapa que se encerra. Para que outra possa começar. Nesse ciclo maravilhoso que é a vida e a oportunidade de estar viva, aqui e agora.

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

Gratidão.

BARBOSA, Isabela Costa. Processo de identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: uma análise comparativa. 2020. 117f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

RESUMO

Os estudos acerca da temática das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no Brasil têm gerado diversas discussões acadêmicas, mas a prática, por vezes, não acompanha os avanços teóricos. A questão da identificação de alunos com AH/SD pelos professores nas escolas ainda é tema de pesquisa que requer atenção especial. Nesse sentido, este estudo exploratório, quase-experimental, teve como objetivo analisar o procedimento de indicação de alunos com indicativos de AH/SD por seus professores, qualificar as indicações dos estudantes com indicativos de AH/SD, bem como verificar se professores que receberam orientação acerca das AH/SD e instrução para utilização de dois instrumentos – Lista Base de Indicadores de Superdotação (parâmetros para observação de alunos em sala de aula) (LBIS) e Guia de Observação de Talentos (GOT) – identificaram alunos com AH/SD com mais assertividade comparado aos que não receberam orientação e instrução e, por fim, verificar qual a opinião de professores sobre a usabilidade desses dois instrumentos de avaliação para identificação de alunos com AH/SD. Os procedimentos pautaram-se no oferecimento de orientação acerca da temática da identificação de AH/SD no contexto escolar, distribuição e instrução a respeito da utilização dos instrumentos para professores de uma escola do Sistema Público de Ensino (grupo experimental) e a distribuição dos instrumentos (sem orientação e instrução) a professores de uma segunda escola do Sistema Público de Ensino (grupo controle). Esses professores responderam a um questionário, com a finalidade de relatar a experiência dos processos de identificação. Aos demais professores da rede, foram enviados os dois instrumentos e um questionário para avaliação da experiência de utilização de ambos. As entrevistas foram analisadas com base na técnica de análise de práticas discursivas e Mapas de Associação de Ideias e os dados dos questionários, analisados estatisticamente. Como principais resultados pode-se apontar o fato de que processo de identificação dos estudantes obteve maior engajamento de professor e equipe escolar quando estes receberam a formação em comparação com o segundo grupo. Os primeiros mostraram-se mais dispostos em todas as fases do processo, enquanto o segundo grupo mostrou-se menos aberto à colaboração com o processo de identificação, mesmo apresentando, percentualmente, um número maior de estudantes com indicativos de AH/SD do que a escola do Grupo 1. Em termos de utilização dos instrumentos GOT e LBIS, notou-se uma predileção dos professores pela LBIS. Em termos de precisão de indicação, ambos tiveram resultados parecidos, no entanto, a falta de preenchimento da LBIS pela Escola B não permitiu uma análise mais precisa destes dados. Na avaliação caso a caso, o GOT foi capaz de incluir uma maior gama de estudantes que obtiveram resultado superior no TDE II do que o LBIS.

Palavras-chave: Altas Habilidades. Superdotação. Formação de professores. Instrumento de identificação.

ABSTRACT

Studies on the theme of gifted students in Brazil have generated several academic discussions, but the practice, sometimes, does not follow the theoretical advances. The theme of identification of gifted students by teachers in schools is still a research subject that requires special attention. In this sense, this exploratory, quasi-experimental study aimed to analyze the procedure for referring gifted students indications by their teachers, to qualify gifted students' indications, as well as to verify whether teachers who received guidance on giftedness and instruction on the use of two instruments - Lista Base de Indicadores de Superdotação (parâmetros para observação de alunos em sala de aula) (LBIS) e Guia de Observação de Talentos (GOT) - identified gifted students with more assertiveness compared to those who did not receive guidance and instruction and, finally, verify the opinion of teachers about the usability of these two assessment tools for identifying gifted students. The procedures were based on offering guidance on the theme of the identification of gifted students in the school context, distribution and instruction regarding the use of instruments for teachers of a school in the Public Teaching System (experimental group) and the distribution of instruments (without guidance and instruction) to teachers at a second school in the Public Education System (control group). These teachers answered a questionnaire in order to report the experience of the identification processes. To the other teachers of the Education System, both instruments and a questionnaire were sent to evaluate the experience of use. The interviews were analyzed based on the technique of analysis of discursive practices and Maps of Association of Ideas and the data from the questionnaires, analyzed statistically. As main results, it can be pointed out the fact that the students' identification process obtained a greater engagement of teachers and school staff when they received the orientation in comparison with the second group. Experimental group teachers were more willing at all stages of the process, while the control group was less open to collaboration with the identification process, even though it presented, in percentage, a greater number of gifted students indications compared to the first group. In terms of usage of both instruments, there was a predilection for teachers by LBIS. In terms of accuracy of indication, both had similar results, however, the lack of completion of the LBIS by School B did not allow a more precise analysis of these data. In the case-by-case analysis, GOT was able to include a wider range of students who scored higher on TDE II than LBIS.

Key words: Giftedness. Talent. Identification Instruments. Special Education. Teacher Training.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Estudos dos bancos de dados categorizados por tema/assunto	20
Tabela 2	Participantes da Etapa 1	53
Tabela 3	Participantes da Etapa 2	54
Tabela 4	Amostra de estudantes avaliados na Escola A	66
Tabela 5	Nomeações e indicações dos estudantes avaliados na Escola A	67
Tabela 6	Indicações de estudantes com AH/SD na Escola A por ano escolar	68
Tabela 7	Amostra de estudantes avaliados na Escola B	75
Tabela 8	Nomeações e indicações dos estudantes avaliados na Escola B	75
Tabela 9	Indicações de estudantes com AH/SD na Escola B por ano escolar	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Características diferenciais de dotação e talento	45
Quadro 2	Domínio de capacidades do Guia de Observação de Talentos	46
Quadro 3	Características e comportamentos apresentados na Lista Base de Indicadores de Superdotação	48
Quadro 4	Distribuição de salas de aula nas escolas selecionadas para a pesquisa	52
Quadro 5	Caracterização dos professores participantes	53
Quadro 6	Critérios para análise do instrumento Guia de Observação de Talentos	57
Quadro 7	Interpretação dos resultados de percentis do TDE II	58
Quadro 8	Organização dos conteúdos da intervenção	60
Quadro 9	Critérios de avaliação dos TDE II utilizados para legenda nos quadros 13 e 19	62
Quadro 10	Domínios de inteligência e instrumentos de rastreio	65
Quadro 11	Distribuição das áreas de domínio dos estudantes indicados pelo GOT na Escola A	68
Quadro 12	Distribuição das áreas de desempenho dos estudantes indicados pela LBIS na Escola A	70
Quadro 13	Avaliação de desempenho escolar na Escola A	71
Quadro 14	Verificação da correspondência de diferentes instrumentos na indicação de estudantes com AH/SD na Escola A	72
Quadro 15	Resposta dos professores da Escola A ao questionário de avaliação dos instrumentos de rastreio	73
Quadro 16	Mapa de ideias da Escola A	74
Quadro 17	Distribuição das áreas de domínio dos estudantes indicados pelo GOT na Escola B	77
Quadro 18	Distribuição das áreas de desempenho dos estudantes indicados pela LBIS na Escola B	78
Quadro 19	Avaliação de desempenho escolar na Escola B	78
Quadro 20	Verificação da correspondência de diferentes instrumentos na indicação de estudantes com AH/SD na Escola B	79
Quadro 21	Resposta dos professores da Escola A ao questionário de avaliação dos instrumentos de rastreio	81

Quadro 22	Mapa de ideias da Escola B	81
Quadro 23	Síntese comparativa Escola A e Escola B	83

SUMÁRIO

Apresentação	14
1. Introdução	16
2. Objetivos	22
3. Conceitos de Inteligência – a evolução do pensamento científico	23
3.1 As AH/SD por Joseph Renzulli	25
3.2 As AH/SD por François Gagné	31
4. Legislação Brasileira – a evolução das práticas e conceitos do Poder Público acerca das AH/SD	35
5. O professor no processo de identificação do estudante com AH/SD	38
5.1 A identificação do estudante com AH/SD – caminhos possíveis	41
6. Método	50
6.1 Procedimento ético	51
6.2 Local	51
6.3 Participantes	52
6.4 Instrumentos	55
6.4.1 Lista Base de Indicadores de Superdotação	55
6.4.2 Guia de Observação de Talentos	56
6.4.3 Questionário de Avaliação de Instrumentos de Rastreo	57
6.4.4 Tesde de Desempenho Escolar	58
6.4.5 Questionário de Automeação adaptado de Freitas e Pérez	59
6.5 Procedimento para coleta de dados	60
6.6 Procedimento para análise dos dados	61
7. Resultados e Discussão	64
7.1 Escola A – Grupo experimental	66
7.2 Escola B – Grupo controle	75
7.3 Escola A e Escola B, um comparativo de resultados	82
8. Considerações Finais	86
Referências	89
ANEXO 1 – Guia de Observação Direta em Aula de Aula	94
ANEXO 2 – Lista Base de Indicadores de Superdotação	96
ANEXO 3 – Autorização para aplicação de pesquisa em duas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino	102
APÊNDICE 1 – Questionário de avaliação dos instrumentos de rastreo	103

APRESENTAÇÃO

A área da educação é um campo relativamente novo em meus estudos, considerando que a Pedagogia, concluída em julho/2019 foi minha segunda graduação, já oito anos após a conclusão da primeira graduação, em Relações Públicas, pela mesma Universidade que me acolhe agora. Essa motivação veio com a gestação da minha filha, que hoje já completa seis anos de idade.

No entanto, o que era uma curiosidade tomou lugar e tornou-se uma verdadeira motivação para minha atuação profissional e para o campo da pesquisa, como consequência das inúmeras experiências que pude vivenciar nesses anos da Graduação em Pedagogia e da Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Desde o início do ano de 2016 participo do Grupo de pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento”, que desenvolve pesquisas com vistas a identificação, avaliação e planejamento do atendimento pedagógico especializado para o Público Alvo da Educação Especial (PAEE), favorecendo o desenvolvimento de pesquisas e práticas educacionais, e do Projeto de Extensão denominado “Identificação de estudantes com habilidades superiores e aconselhamento de pais e equipe escolar”, coordenado pela Prof. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, desenvolvido no Centro de Psicologia Aplicada (CPA) da UNESP/ Bauru, com o apoio da Prof. Dra. Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, e da Prof. Dra. Sandra Calais. Esse Projeto busca identificar e avaliar crianças e adolescentes encaminhados com indicativos de AH/SD¹ por meio de diferentes instrumentos, em uma avaliação multimodal que contempla, além dos testes e instrumentos utilizados com os estudantes avaliados, observações e instrumentos aplicados com os responsáveis pelo estudante e pelos professores do mesmo. Dessa forma, tem-se um panorama mais abrangente de informações acerca desse indivíduo.

Durante a atuação no Projeto de Extensão, do qual fui aluna bolsista por dois anos, não pude deixar de notar uma característica marcante dos atendimentos. Em sua maioria – cerca de 70%² – as indicações de estudantes para a avaliação eram feitas não por seus professores ou membros do corpo escolar no qual estão inseridos, mas sim por seus responsáveis, familiares

¹ Altas Habilidades/Superdotação é o termo utilizado na legislação brasileira (BRASIL, 1994) e por isso, adotado neste trabalho. Devido às diferentes culturas, em outros países, há terminologias diferentes, mas que não gera conflitos no presente conteúdo.

² Dado obtido a partir de um mapeamento realizado no Projeto de Extensão supracitado, para fins de desenvolvimento de relatórios de pesquisa.

ou ainda por profissionais de diversas áreas, como médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e outros.

Esse fato me deixou curiosa e motivou a elaboração deste estudo. Ao buscar compreender por que professores não haviam notado essas crianças cujas características de AH/SD eram confirmadas pelos atendimentos no CPA, deparei-me com a realidade de que esse é um tema pouco conhecido pelos professores que atuam em sala de aula.

Foi motivada por esses fatores que iniciei esse estudo e, por uma alegre conjunção de fatores, pude me associar aos professores da Rede Municipal de Ensino que faziam parte de um Grupo de Trabalho de AH/SD, organizado pela Secretaria Municipal de Educação. Durante esses encontros, pudemos disseminar às Coordenadoras de algumas escolas da rede os conhecimentos partilhados e os métodos de identificação de estudantes com indicadores de AH/SD, com objetivo de orientar professores e tirar esses estudantes da invisibilidade. Com esse trabalho em conjunto, e com um número aproximado de estudantes com indicativos de AH/SD rastreados nessas escolas da Rede Municipal, objetivou-se pleitear, junto à Secretaria de Educação, a ampliação dos serviços da Sala de Atendimento Especial para as necessidades e especificidades de indivíduos com AH/SD.

A área de educação de dotados e talentosos é relativamente complexa, há constante geração e revisão de conhecimentos e publicação de estudos. Infelizmente essas publicações percorrem longos caminhos antes de chegar ao professor na sala de aula. Entretanto, é imprescindível que decisões sobre a criança especial sejam abalizadas no conhecimento científico, e nos estudos que buscam esclarecer, organizar, ampliar e aprofundar o conhecimento disponível ao educador, principalmente abordando áreas de ação e atuação direta (GUENTHER, 2006, p. 44-45)

Dessa forma, o presente estudo teve como objetivo avaliar os processos de identificação de estudantes de AH/SD pelos professores de duas escolas da rede municipal de ensino de uma cidade do interior de São Paulo por meio de etapas de rastreio e avaliação dos estudantes, de sensibilização de professores para o tema, para que pudessem nomear e identificar estudantes com indicativos de AH/SD, além de avaliação, por esses professores, dos instrumentos utilizados para tanto.

É com imensa satisfação que organizei esse trabalho, foi feito em colaboração com muitas pessoas que têm como objetivo a disseminação de conhecimentos científicos e a vontade genuína de transformar a educação, e consequentemente, a vida de muitos jovens.

1. INTRODUÇÃO

Desde a antiguidade quase toda cultura demonstra fascínio especial por pessoas que dão grandes contribuições às suas áreas de conhecimento. Na Grécia Antiga, a academia de Platão selecionava seus membros a partir do seu desempenho de raciocínio, e a atenção dada à inteligência superior resultou em um vasto número de estudiosos das mais diversas áreas – matemática, filosofia, astronomia. Também China, Japão, Roma davam destaque e educação diferenciada àqueles que possuíam um desempenho acadêmico acima da média (ALENCAR; FLEITH, 2001; CUPERTINO, 2008; GAMA, 2006). Entretanto, foi somente a partir do final do Século XIX e início do Século XX, resultado das mudanças do modo de produção e consequentes revoluções científicas, e de posteriores teorizações que buscaram explicar o desenvolvimento humano, que estudiosos começaram a se debruçar sobre o desenvolvimento da inteligência humana (GAMA, 2006; OLIVEIRA; ANACHE, 2006). Esses, por sua vez, começam a instigar novos estudos que possibilitaram a medição/quantificação dessa inteligência, abrindo caminhos para a elaboração de testes de inteligência, cujos representantes pioneiros foram Wiliam Stern, Spranger na Alemanha, Galton na Inglaterra e Binet na França (CUPERTINO, 2008; OLIVEIRA; ANACHE, 2006).

As teorias a respeito das AH/SD, que até então justificavam e embasavam a segregação pela possibilidade de educação diferenciada para os mais talentosos e exclusão de indivíduos com capacidades inferiores à excelente, passam a ser confrontadas com a demanda crescente por igualdade de oportunidades, que toma força na década de 60, com destaque para a área da educação escolar. Em um processo histórico relativamente recente, políticas públicas no Brasil caminham em direção à construção de uma escola inclusiva, que absorva com qualidade e garanta a permanência de todos os alunos nas escolas regulares. Nas décadas de 1970/80, no Brasil, surgem iniciativas governamentais e da comunidade científica referentes a política de integração escolar. A escola inclusiva e, por sua vez, a educação inclusiva

[...] é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito em suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos (RODRIGUES; MARANHE, 2010, p. 46).

A escola comum, então, tem o dever de oferecer desenvolvimento de todos seus alunos, incluindo aqueles que são PAEE, a saber, alunos com deficiência física, deficiência

intelectual, deficiências (auditiva, deficiência visual), transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD.

No intuito de instituir diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especial (AEE) na Educação Básica, na modalidade de educação especial, o Governo Federal propôs a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), que obriga a matrícula de alunos PAEE nas classes regulares de ensino e enfatiza a necessidade de maiores desafios educacionais que estudantes regulares e do atendimento em salas de recurso (WESCHLER; SUAREZ, 2016). Em 2015 foi sancionada a Lei nº 13.234/15, que altera a Lei nº 9.394/96 que estabelece “em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2015, s/p), com a finalidade de fomentar a execução de políticas públicas que se destinem ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse aluno.

A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por sua vez, amplia a caracterização dos alunos com AH/SD, afirmando que estes demonstram “potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008, p. 15).

Para que o aluno com AH/SD possa receber atendimento especializado com foco em suas necessidades e com vistas à promoção de suas potencialidades, preenchendo possíveis lacunas no âmbito escolar, sugere-se que a identificação desse estudante seja feita de forma precoce (ALMEIDA; CAPELLINI, 2005; METTRAU; REIS, 2007). Almeida e Capellini (2005) afirmam que podem ocorrer prejuízos quando da não identificação desses alunos que, ao terem ignoradas as suas especificidades e negligenciadas oportunidades adequadas, acabam por terem prejudicado o desenvolvimento de suas potencialidades. Estudantes com AH/SD podem tornar-se líderes positivos no grupo, tanto quando assumirem o papel de líder negativo quando seu potencial é negligenciado, e ainda,

achados da literatura apontam a necessidade de prover atenção aos estudantes com AH/SD, sendo que quando estes têm seu potencial negligenciado podem apresentar o efeito ‘pigmaleão negativo’, que se caracteriza pelo embotamento das habilidades, ocasionando situações em que o estudante com AH/SD iguala seu comportamento aos estudantes com desenvolvimento típico (PEDRO; MARTINS; SILVA; OGEDA, 2016, p. 15).

No entanto, o cenário educacional atual ainda encontra desafios e dificuldades. Antipoff e Campos (2010) afirmam que há um aumento do interesse pelo tema nas pesquisas mais atuais, mas as práticas de atendimento não têm acompanhado esse cenário acadêmico. Dados apontam

que no Brasil, em 2016, apenas 15.751 estudantes estavam cadastrados como tendo AH/SD no Censo Escolar deste ano (INEP, 2016), o que representa apenas 0,0003% em um universo de 48,6 milhões de estudantes matriculados na educação básica (INEP, 2017). Esses números se afastam do apontado pelo Relatório de Marland (1971), que estima que 3% a 5% da população possua AH/SD. Diante disto, estima-se que pelo menos, 1,4 milhões de estudantes com AH/SD permanecem invisíveis nas escolas. Esses dados por si só seriam suficientes para justificar esta pesquisa e a elaboração de medidas e ações educacionais específicas para os alunos com AH/SD.

Em âmbito político, políticas públicas caminham no sentido de formalizar o direito à igualdade de oportunidades educacionais, mas não se pode negar a necessidade de somar a elas outras questões de ordem prática que são fundamentais no processo de inclusão e permanência dos alunos identificados com AH/SD, com qualidade, no sistema de ensino. Esse estudo opta por priorizar o processo de identificação desse aluno. Os números acima citados mostram que os professores estão tendo dificuldades nessa identificação, e a capacitação desses professores é essencial para que haja avanços substanciais no cumprimento dos direitos desse público (DELOU, 2012).

No entanto, as dificuldades de identificação vêm de uma questão ainda anterior – professores desconhecem por completo o tema. Há, assim, uma dificuldade não somente de identificação, mas sim uma questão conceitual e, enquanto professores não forem capacitados para reconhecerem esses estudantes, pouco se avançará no atendimento e no cumprimento dos direitos educacionais destes (DELOU, 2012).

Weschler e Suarez (2016) apontam, pela análise da percepção dos professores em formação sobre o tema, despreparo em termos de prática e de conhecimentos acerca das AH/SD. Mettrau e Reis (2007) apontam para a complexidade do processo de identificação das AH/SD, que requer uma observação sistemática do aluno por parte da equipe escolar, em momentos de aprendizagem e de convivência social desse aluno, além da realização, por parte dessa equipe, de um estudo comparativo com crianças na mesma faixa de desenvolvimento. Pérez (2009) aponta que a identificação dos alunos com AH/SD pelos professores é prática necessária e deve ser estimulada e frequente. Pérez e Freitas (2011) e Guimarães e Ourofino (2007) assinalam que os testes mais utilizados para as avaliações são os testes psicométricos, escalas de características, observação dos alunos, questionários e entrevistas, sendo que alguns destes são exclusivamente aplicados por psicólogos. Alencar e Fleith (2001) apontam para uma avaliação insuficiente de instrumentos criados no século passado, por apenas enfocarem linguagem e matemática, deixando de avaliar outras capacidades humanas, como resolução de problemas, habilidades, sociais, entre outras.

A observação em sala de aula, e a subsequente indicação de estudantes com AH/SD por parte do professor são as primeiras etapas do processo de identificação de estudantes com AH/SD. A observação em sala de aula, no entanto, é um procedimento que acaba sendo alvo de alguns questionamentos tais como: como é essa observação, ela é confiável, a indicação é eficaz? Guenther (2006) afirma que o professor é o mais indicado para a observação direta em sala de aula, pois é ele que convive diariamente com os estudantes, e que pode trazer informações precisas sobre eles.

Existem diversas metodologias de observação em sala de aula, no entanto, nesse estudo, duas delas serão priorizadas. Delou (1987) e Guenther (2014), com objetivo de aprimorar as identificações feitas por professores em sala de aula no contexto brasileiro por meio de instrumentos que pudessem ser aplicados pelos professores em sala de aula, se encarregaram de elaborar instrumentos para observação de alunos em sala de aula, por meio de listas de indicadores de características e/ou comportamentos de AH/SD para serem respondidas pelos professores. Ambos instrumentos foram elaborados pensando nos professores em contexto de sala de aula, e permitem identificar os principais indicadores de AH/SD nos estudantes avaliados.

Em uma revisão da literatura, a fim de investigar a questão da identificação dos estudantes com AH/SD, notou-se que nos últimos dez anos houve um crescente interesse em temas relacionados às AH/SD. Como ponto de partida, para acesso às bases de dados, foi necessário fazer uma conexão *Virtual Private Network – VPN*, um acesso a uma rede privada construída sobre a infraestrutura de uma rede pública, com a Unesp. A busca realizada na base *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) com os descritores “Altas Habilidades” ou “Superdotação” e “identificação”, e os correspondentes em inglês “*giftedness*” e “*identification*” resultaram em um total de dezesseis trabalhos entre os anos de 2002 e 2020. No portal de Periódicos Capes a busca procedeu-se com os descritores “altas habilidades superdotação” e “identificação” resultou em um total de vinte e seis trabalhos entre os anos de 2007 e 2019. No catálogo de Teses e Dissertações da Capes buscou-se inicialmente estudos com os descritores “altas habilidades” “superdotação” e “identificação”, resultando em um total de 11.035 achados, e para um refinamento da busca, utilizou-se apenas o descritor “superdotação” entre os anos de 2009 e 2019, na área de conhecimento de Ciências Humanas e área de avaliação de Educação e Psicologia com um resultado de 240 resultados. Na base de dados *Web of Science* os descritores utilizados foram “*giftedness*” e “*identification*”, gerando um total de 58 trabalhos entre os anos de 2000 e 2020.

Os resultados obtidos nas buscas das bases SciELO, Periódicos Capes e Web of Science estão descritos conforme a Tabela 1 abaixo. Em destaque, os temas que estão

relacionados ao presente estudo. Os dados apresentados pelo catálogo de Teses e Dissertações da Capes não estão tabulados neste trabalho. No entanto, REIS (2018) aponta em busca realizada para seu estudo que destes, 37 abordam o tema da identificação e avaliação.

Tabela 1 – Estudos dos bancos de dados categorizados por tema/assunto

TEMA	QUANTIDADE DE TRABALHOS/BASE		
	SCIELO	PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES	WEB OF SCIENCE
Afetividade		1	
Atendimento à indivíduos com AH/SD	1	2	1
Avaliação de indivíduos com AH/SD		3	2
Bullying e AH/SD	1	1	
Concepções de AH/SD			14
Desenvolvimento de liderança em indivíduos com AH/SD	1		
Dupla excepcionalidade	1	2	5
Enriquecimento	1		
Estudos de revisão	1	4	3
Formação de professores	2		1
Identidade do indivíduo com AH/SD	1	3	2
Identificação de adolescentes e/ou adultos com AH/SD			1
Identificação de crianças com AH/SD	2	4	10
Inteligência e criatividade	1		1
Mitos e verdades		1	1
Percepção de pais, responsáveis e/ou professores a respeito de crianças com AH/SD	3	2	3
Políticas Públicas e legislação	1	3	1
Outros			13

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados nos bancos de dados supracitados

Os dados apontam que, embora em número crescente, estudos a respeito da formação de professor, identificação de estudantes com AH/SD e atendimento a esse público precisam ainda ser aprofundados, demonstrando a relevância social de estudos como o apresentado neste trabalho.

O Projeto de Extensão Universitária intitulado “Identificação de estudantes com indicativos de AH/SD e aconselhamento para pais e equipe escolar”, realizado desde 2016 na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Bauru, do qual a pesquisadora desse estudo faz parte, tem como objetivo avaliar alunos encaminhados com indicativos de AH/SD por meio de diferentes instrumentos (avaliação multimodal) para confirmação da indicação realizada por professores das escolas de educação básica ou seus cuidadores. Todavia, têm-se observado que os alunos avaliados pela equipe não são, em sua

maioria, indicados pela escola, mas sim por demanda espontânea – indicação de pais, familiares ou outros profissionais –, demonstrando mais uma vez a fragilidade que a escola e os professores vêm enfrentando na identificação dos estudantes com AH/SD.

Diante dessas lacunas apontadas, é vital que pesquisadores invistam na investigação dos processos de identificação realizados pelos professores e no aprimoramento dos métodos e instrumentos de rastreio e identificação, para que esses alunos, devidamente notados, possam ser encaminhados para avaliação e posteriores atendimentos especializados, investigação realizada na presente pesquisa, considerando sua relevância temática. Os resultados positivos obtidos por meio da identificação desses alunos são diversos: o aluno – que deverá receber AEE – terá oportunidade de pleno desenvolvimento de suas capacidades e ajustamento social (ALMEIDA; CAPELLINI, 2005), a sociedade, “que pode ter um ganho inestimável com pessoas dotadas e talentosas [ao] utilizar seus talentos específicos em vários campos do saber, contribuindo para a melhora de vida bem como para o desenvolvimento econômico e social de um país” (FARIAS; WESHLER, 2014, p. 336) e também os campos do saber da Educação e da Psicologia, quando se puder “estabelecer normas para a mensuração psicológica mais válida e para identificação de novos métodos de aprendizagem e criação” (ALMEIDA; CAPELLINI, 2005, p. 51).

A partir do cenário posto, duas questões foram consideradas problemas dessa pesquisa:

- Professores que recebem orientação acerca das AH/SD e instrução para utilização de instrumentos de avaliação para identificação de alunos com AH/SD, conseguem reconhecer e indicar esses alunos de forma mais assertiva?
- Na opinião dos professores, diante de dois instrumentos de avaliação para identificação de alunos com AH/SD ofertados, qual deles facilita e oferece um melhor entendimento acerca do processo de identificação?

A hipótese que se apresentou é a de que, ao orientar professores acerca das características das AH/SD, da identificação desses alunos e ao disponibilizar instrumentos (e oferecer instruções para sua utilização), haveria uma facilitação no processo de identificação, não somente de alunos com superdotação acadêmica, mas também de alunos com superdotação produtivo-criativa (RENZULLI, 2014a), que acabam sendo menos notados por não se encaixarem no perfil idealizado pelo senso comum ou por falta de processos de identificação mais aprofundados, quando prioriza-se a utilização de instrumentos que avaliam tão somente a área da inteligência acadêmica.

2. OBJETIVOS

Estabeleceu-se como objetivo geral dessa pesquisa:

- Analisar o procedimento de indicação de alunos com indicativos de AH/SD por seus professores

Como objetivos específicos, têm-se:

- Qualificar as indicações dos estudantes com indicativos de AH/SD realizadas pelos professores por meio dos instrumentos de rastreio.
- Verificar se professores que recebem orientação acerca das AH/SD e instrução para utilização de instrumentos identificam alunos com AH/SD com mais assertividade comparado aos que não recebem orientação e instrução para uso dos instrumentos.
- Verificar qual a opinião de professores diante de dois instrumentos de avaliação para identificação de alunos com AH/SD.

3. CONCEITOS DE INTELIGÊNCIA – A EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO CIENTÍFICO

Francis Galton (1822-1911) foi quem inaugurou o pensamento voltado às diferenças individuais acerca da inteligência, sem considerar inteligências acima ou abaixo da média como sintomas de doenças nervosas e instabilidade mental, como até então eram consideradas. Sendo ele mesmo um homem com inteligência acima da média, com estudos em diversas áreas, empenhou-se em demonstrar que a inteligência é fator hereditário, influenciando os primórdios da psicologia como ciência. Chegando inclusive a elaborar testes empíricos que provassem suas teorias (VIRGOLIM, 2014).

Influenciado pelos estudos de Galton, e estimulado pelo cenário apresentado pelo advento da educação em massa, no qual um número maior de crianças chegavam às escolas, com as mais diversas bagagens intelectuais e sociais, Alfred Binet e Theodore Simon aperfeiçoaram seus estudos acerca da mensuração da inteligência. Em Paris, o Ministério da Instrução Pública (1904) tinha como intenção “selecionar alunos que pudessem se beneficiar de uma educação remediadora” (VIRGOLIM, 2014, p. 29). Nesse método psicológico (em oposição aos métodos médico e pedagógico utilizados até então), os testes mediam o estado da inteligência tal qual se apresentavam no momento presente, e os resultados não geravam um nível absoluto de inteligência, mas sim, um paralelo entre resultados, idade cronológica e idade mental do avaliando. Os testes mensuravam funções como memória, imaginação e atenção, que diziam respeito à sua ideia de inteligência.

O teste de Binet iniciou uma onda de testes de inteligência que deu origem ao primeiro teste de coeficiente de inteligência (QI) por Lewis Ternab, o *Stanford-Binet Intelligence Scale* e seus desdobramentos – critérios de notas máximas e mínimas de inteligência, por exemplo (GAMA, 2006; LOPES, 2015).

Os conceitos de inteligência até então aceitos como verdades começaram a ser questionados e novas abordagens surgiram, como a abordagem desenvolvimentista, cujos principais representantes são Jean Piaget e Lev Vigotsky. Ambos buscaram compreender a evolução da capacidade intelectual dos indivíduos, para além de resultados de testes psicométricos. Para Piaget, a evolução da construção da inteligência “ocorre pela estimulação de mecanismos internos, a partir do contato com o ambiente [e os] conflitos e perturbações aos quais os indivíduos são submetidos constituem-se de estímulos de processos cognitivos e de auto-regulação” (LOPES, 2015, p. 18), ou seja, o processo cognitivo é resultado das reorganizações das estruturas psicológicas que por sua vez resultam das interações do indivíduo

com o ambiente – considerando também a qualidade do ambiente em que se desenvolve. Sua teoria ainda hoje influencia muitas pesquisas, além de práticas na área da educação. Para além de buscar uma avaliação dos conteúdos que o indivíduo aprende, Piaget buscava entender a forma como esse indivíduo aprende e utiliza seus conhecimentos para resolução de problemas (VIRGOLIM, 2014).

Vygotsky, por sua vez, considerava que a experiência, mediada pela vivência da criança na sociedade seria o processo pelo qual ocorreria a aquisição de conhecimento. O uso de instrumentos (físicos e simbólicos) utilizados pela criança no decorrer de seu desenvolvimento facilitariam a obtenção das funções mentais superiores, ao desempenhar o papel de “construções da mente humana que estabelecem uma relação entre o homem e a realidade” (VIRGOLIM, 2014, p. 42). Seu trabalho teve grande valor também na área da educação, principalmente por seu conceito de zona de desenvolvimento iminente, que seria a distância entre o desenvolvimento real, possível de ser avaliado, e o desenvolvimento potencial, que seria determinado pela solução de problemas mediados por um adulto responsável (VYGOTSKI, 2009), ou seja,

uma boa situação de aprendizagem é aquela que envolve o aprendiz dentro de sua zona de desenvolvimento iminente: no momento em que ele passa a dominar o problema ou habilidade em questão, a orientação externa é diminuída e uma tarefa mais desafiadora, com sua própria zona de desenvolvimento iminente, é apresentada (VIRGOLIM, 2014, p. 43).

Sob esses novos olhares acerca da inteligência, surgem críticas a respeito dos testes psicológicos, e de como é avaliada a inteligência por meio deles. Ainda hoje, quando um estudante é indicado com AH/SD, a pergunta mais frequente se restringe ao resultado dos testes de QI. No entanto, os testes psicométricos em grande parte se centram primariamente nas áreas de linguagem e escrita, contemplando majoritariamente habilidades presentes na área acadêmica em detrimento da criatividade e solução de problemas. Indivíduos cujas habilidades são centradas na criatividade, imaginação, habilidades psicomotoras acabam não contempladas dentro dos critérios desses testes. Segundo Virgolim,

para evitar o uso inapropriado e abusivo dos testes tradicionais, um teste deve estar sempre associado a outras fontes de informação; deve ser combinado com dados advindos de várias fontes (como escalas de comportamento), para que as diversas habilidades dos alunos em outras áreas possam ser apreciadas; deve-se atentar ao fato de que os testes de QI são sensíveis às diferenças étnicas, linguísticas e socioeconômicas e, portanto, devem ser aplicados com essas restrições em mente; e, por fim, é essencial que os resultados dos testes sejam usados para a inclusão, e não a exclusão dos alunos (2014, p. 45).

Essas teorias ampliaram o olhar das pesquisas sobre a inteligência, que deixaram de vê-la como capacidade inata, geral e única para compreendê-la sob outros aspectos. Os primeiros estudos sobre as AH/SD a princípio orientavam-se sobre resultados dos testes psicométricos,

mas essa evolução científica acerca da inteligência passou a considerar fatores como forma e ritmo de aprendizagem dos indivíduos.

Teorias contemporâneas sobre conceitos e desenvolvimento de inteligência ocupam lugar de destaque na construção de modelos de inteligência cognitivo-contextual e são amplamente abordados nos estudos sobre AH/SD, ao orientarem modelos explicativos do conceito. Entre eles pode-se citar: a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (GARDNER, 1999), a Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg (STERNBERG, 1986) e o conceito dos Três Anéis e o seu Modelo de Enriquecimento Escolar de Renzulli (RENZULLI, 2014a; 2014b) e o Modelo Diferenciado de Superdotação e Talento de Gagné (GANGÉ, 2008).

Para o presente estudo, nos ateremos às teorias de Gagné e Renzulli, que são teorias que orientam a construção metodológica dos instrumentos de identificação de estudantes com AH/SD aqui utilizados.

Faz-se mister apontar algumas diferenciações conceituais em termos de nomenclatura adotados no presente trabalho. Por nomeação de estudantes, considera-se todos aqueles estudantes que são citados pelos professores em instrumentos de rastreio. Esses estudantes não têm, necessariamente, indicativos de AH/SD, pois neste momento não há a preocupação com resultados e correção dos instrumentos. É parte do rastreio inicial. Indicados são os estudantes que após correção do instrumento, passam pelo crivo e alcançam parâmetros previamente estabelecidos pelos mesmos, ou seja, esses estudantes que antes eram nomeados, agora possuem de fato indicadores de AH/SD. Para a identificação desse estudante que foi em um primeiro momento nomeado, em seguida indicado, há ainda uma série de procedimentos – cujos critérios são estabelecidos por aqueles que farão a avaliação desse estudante – ou seja, há ainda uma fase de avaliação que compreende a aplicação de diferentes instrumentos, que confirmarão a identificação de um estudante com AH/SD.

3.1 AS AH/SD POR JOSEPH RENZULLI

Renzulli (2014a) afirma que a determinação do que seja um indivíduo superdotado é ligado aos valores da cultura vigente – antes pessoas muito ou pouco inteligentes eram consideradas anormais, ou quando a inteligência era determinada por testes de QI, e com o tempo caminhou-se a novos parâmetros de inteligência e a abordagem psicométrica, apesar de antiga e estabelecida, acaba por limitar conceitos e definições de inteligência. A concepção de AH/SD é um campo que vem evoluindo há mais de 30 anos e, com recentes estudos e pesquisas que se debruçam sobre o tema, ainda tem um longo caminho pela frente em termos de teorias e práticas de assistência. Para o autor, à luz das novas teorias da inteligência e de

inúmeras advertências sobre os perigos de tentar descrever a inteligência usando uma única pontuação em teste, parece seguro concluir que essa prática tem sido e sempre será questionável. No mínimo, atributos do comportamento inteligente devem ser considerados dentro do contexto de fatores culturais e situacionais (RENZULLI, 2014a, p. 226).

Para o autor, o termo superdotado deve ser utilizado como adjetivo, e não como substantivo, além de diferenciar potencial de desempenho: os indivíduos podem ter um potencial para alguma habilidade, seja ela a matemática, a dança, o esporte ou a língua, mas o caminho para que esse potencial se manifeste como desempenho superior é o que caracteriza o comportamento superdotado (RENZULLI, 2014a). Assim, o desafio posto aos educadores é transformar potenciais em desempenhos.

Renzulli (2014a) considera a definição de dois tipos de AH/SD: superdotação acadêmica e superdotação produtivo-criativa. A preocupação desse autor nessas definições tem um fundamento na dificuldade histórica de definir e medir a inteligência. Quando a preocupação de definições de AH/SD se centra nos testes psicométricos, negligencia-se o fato de que comportamentos de superdotação apresentam-se também para além da inteligência acadêmica revelada em testes de inteligência, aptidão e realização.

A superdotação acadêmica, ou superdotação escolar, é “o tipo mais facilmente avaliado pelos testes de QI e/ou outros testes de habilidades cognitivas, o que os tornam os tipos mais frequentemente usados na identificação de alunos que irão participar de programas especiais” para esse público específico (METTRAU; REIS, 2007, p. 494). Há uma correlação entre pontuação de testes de QI e notas escolares – alunos que obtêm pontuações altas em testes de QI tem a tendência de tirar boas notas. No entanto, deve-se tomar o cuidado para não cair na conclusão inversa: o sucesso escolar não está diretamente atrelado ao bom desempenho em testes psicométricos. Renzulli (2014a) afirma ainda que essa habilidade de ter bom desempenho em testes e ter facilidade em aprender as lições em geral permanece estável ao longo dos anos. Indivíduos em idade escolar reconhecidos com superdotação acadêmica deveriam ter respeitadas suas diferenças cognitivas, e seu atendimento ideal contemplaria práticas como compactação curricular, aceleração de estudos e outras formas de enriquecimento acadêmico (RENZULLI, 2014a).

Já a superdotação criativo-produtiva não é detectável, em sua completude, por meio de testes de inteligência. Pessoas com comportamentos de superdotação criativo-produtiva possuem capacidade de produzir (e não reproduzir ou consumir) conhecimento, reconstruir pensamentos em diferentes áreas, caracteriza-se como um pesquisador, um investigador.

A superdotação criativo-produtiva, portanto, descreve esses aspectos da atividade e do envolvimento humanos, nos quais a ênfase é colocada no desenvolvimento de pensamentos, soluções, materiais e produtos originais, propositadamente

desenvolvidos para impactar uma ou mais audiências (RENZULLI, 2014a, p. 231).

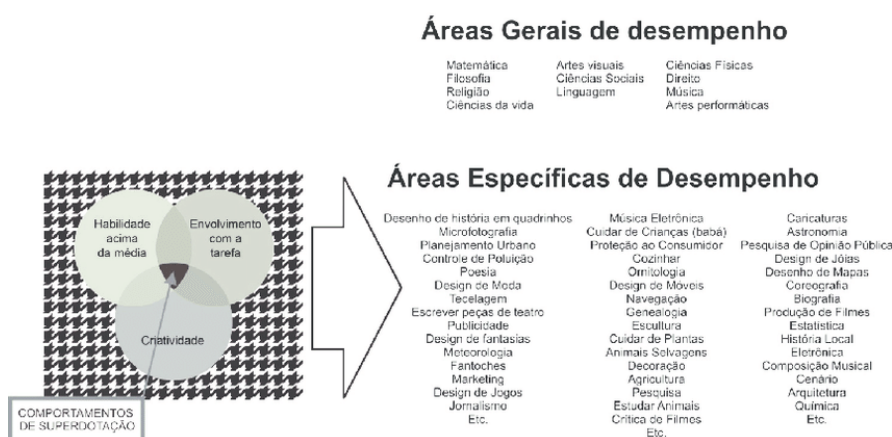
Para que o indivíduo com essas características tenha seu potencial desenvolvido em ambiente escolar,

situações de aprendizagem projetadas para promover a superdotação criativo-produtiva enfatizam o uso e a aplicação de informação (conteúdo) e os processos de pensamento de uma forma integrada, indutiva e de maneira orientada ao problema real, que permita aos alunos serem pesquisadores questionadores e autodeterminados em primeira mão (RENZULLI, 2014a, p. 231).

Renzulli formula, em 1978, um modelo de superdotação que é amplamente utilizado como base em pesquisas e estudos acerca das AH/SD, a Teoria dos Três Anéis de Renzulli. O autor busca conceituar as AH/SD de modo que a sua concepção esteja embasada não em valores restritivos demais, como resultados de testes de desempenho ou áreas limitadas de desempenho, e nem no extremo oposto, classificando indivíduos como superdotados, desprendidos de qualquer objetividade, apenas por algum desempenho notável.

À luz desse modelo teórico, o conceito de AH/SD pode ser compreendido como a presença concomitante de três características: capacidade acima da média, envolvimento com a tarefa e altos níveis de criatividade (RENZULLI, 2014a; 2014b). O conceito dos Três Anéis é comumente apresentado pelo Diagrama de Venn, composto por três círculos (cada qual representando uma característica) que se sobrepõem – o comportamento superdotado encontra-se no ponto de intersecção, resultado da interação entre esses três fatores, tal como representado na Figura 1. “Os três anéis não precisam estar presentes ao mesmo tempo e nem na mesma intensidade, mas é fundamental que interajam em algum grau para que o resultado seja um alto nível de produtividade” (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010, p. 302).

FIGURA 1 – representação gráfica da concepção dos Três Anéis de Renzulli.
Representação gráfica da definição de superdotação



Fonte: Renzulli, 2014b, p. 233.

De acordo com Renzulli (2014a), a habilidade acima da média pode ser compreendida sob dois aspectos. Habilidade geral, que compreende habilidades aplicadas em todos os domínios ou domínios amplos – “consistem na capacidade de processar informação, de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptativas a novas situações e de se engajar em pensamento abstrato” (RENZULLI, 2014a, p. 236). Habilidades específicas compreendem habilidades, conhecimentos ou técnicas aplicadas em campos de conhecimento mais específicos, em âmbito mais restrito. Alencar e Fleith (2001, p. 58) apontam que

As habilidades gerais envolvem a capacidade de processar informações, de integrar experiências que resultam em respostas adaptativas e apropriadas a novas situações e na capacidade de se engajar em pensamento abstrato (pensamento espacial, memória e fluência de palavras).

A habilidade acima da média compreende os dois conceitos e “deve ser interpretado como o nível mais alto de potencial em qualquer área” (RENZULLI, 2014a, p. 237).

Outro traço encontrado em pessoas com AH/SD, o comprometimento com a tarefa, se refere a uma motivação intrínseca, autodeterminação, persistência do sujeito no engajamento com um problema específico. A motivação intrínseca, segundo Renzulli (2014a), é importante pois não está condicionada a fatores externos, como recompensa, mas sim a fatores internos, como auto realização e competência. Outras palavras que podem caracterizar o comprometimento com a tarefa são perseverança, resiliência, autoconfiança, trabalho árduo, prática dedicada, altos níveis de interesse ou entusiasmo com uma tarefa determinada, entre outros.

A terceira característica do modelo, a criatividade, está relacionada, de acordo com Guenther (2006), à produção original ou fluente de ideias ou ainda realizações em áreas diversas como artes, letras, ciências, motricidade, entre outras. Barreto e Metrau (2011) definem ainda a criatividade, nesse aspecto, como sendo “a originalidade de pensamento, um gênio construtivo, uma habilidade para deixar de lado convenções e procedimentos estabelecidos em detrimento de ideias originais” (p. 416).

Deve-se considerar, ainda, a interação entre personalidade e fatores ambientais como base para o desenvolvimento das características dos três anéis. Esse modelo de Renzulli transmite a ideia de que AH/SD não é uma estrutura estática, mas sim dinâmica e interativa. (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010; RENZULLI, 2014a).

Renzulli reconhece a dificuldade da formulação de um único conceito a respeito do comportamento superdotado, dada a complexidade de elementos que envolvem a formulação

de sua teoria e também as mais diversas concepções a respeito do assunto, mas ainda assim buscou sintetizá-lo da seguinte forma:

O comportamento superdotado consiste em pensamentos e ações resultantes de uma interação entre três grupos básicos de traços humanos: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, altos níveis de comprometimento com a tarefa e altos níveis de criatividade. Crianças que manifestam ou são capazes de desenvolver uma interação entre os três grupos requerem uma ampla variedade de oportunidades educacionais, de recursos e de encorajamento acima e além daqueles providos ordinariamente por meios regulares de instrução (RENZULLI, 2014a, p. 246).

Essa definição aponta para a importância de um atendimento adequado a essas crianças, preocupação essa também observada por Renzulli, que elabora um Modelo Triárdico de Enriquecimento que, junto com a Teoria dos Três Anéis e o Modelo das Portas Giratórias, são pilares das teorias do comportamento superdotado deste autor, compondo um cenário teórico ideal para a aplicação na prática escolar – teoria, identificação e aplicação de um modelo de enriquecimento.

Renzulli (2014b) discorre sobre um ponto importante nessa visão dicotômica da seleção dos estudantes participantes de programas de enriquecimento, buscando encontrar um ponto de equilíbrio entre a seleção de alunos que têm um desempenho específico em testes de QI e alunos que são subjetivamente selecionados por suas aptidões claramente expressas no convívio:

Quando a definição de superdotação foi estendida para além daquelas habilidades claramente refletidas em testes de QI, de realizações e de aptidão acadêmica, tornou-se necessário colocar menos ênfase nas estimativas precisas de desempenho e potencial e mais ênfase na opinião de juízes humanos qualificados na tomada de decisões para admissão em programas especiais [...] se algum grau de subjetividade não puder ser tolerado, então, nossa definição de superdotação e os programas resultantes dela estarão logicamente limitados às habilidades que podem ser medidas apenas em testes objetivos (RENZULLI, 2014b, p. 235).

O Modelo das Portas Giratórias é um compendio de uma série de procedimentos desenvolvidos por Renzulli, Reis e Smith (1981) no qual fontes diversas de informações são utilizadas para compor o *pool* de talentos, ou o grupo de indivíduos selecionados para os programas de desenvolvimento de talentos. Renzulli (1990) aponta seis passos para a identificação e seleção de estudantes, a saber: indicação por meio de testes; nomeação pelos professores; caminhos alternativos; indicações especiais; notificação e orientação aos pais; indicações baseadas em informação da ação.

A nomeação dos indivíduos por meio de testes garante a participação no Pool de Talentos, e Renzulli, Reis e Smith (1981) propõem que a escolha dos testes deve obedecer aos objetivos dos programas e propõe também que os escores e percentis sejam estabelecidos de acordo com normas locais, de modo que fatores socioculturais não promovam distorções no processo de identificação. Essa etapa beneficia aqueles estudantes com alto nível de habilidade intelectual,

assim como aqueles com excelente aptidão em uma habilidade específica, no entanto não contempla talentos nas áreas de liderança, artística, psicomotora ou criativa.

A nomeação por professores garante que aspectos não identificáveis nos testes de inteligência componham também a indicação dos estudantes, partindo-se do pressuposto que os professores passam grande parte do tempo em contato e interação com os estudantes e podem verificar o desempenho de cada aluno em diversas situações.

Os caminhos alternativos abrangem nomeação por pais, autonomeação, indicação por pares e testes de criatividade. Neste passo as indicações realizadas deverão passar por uma avaliação de uma comissão que decide se o estudante está apto ou não para fazer parte do grupo de talentos. Renzulli, Reis e Smith (1981) afirmam que essa etapa é importante para nomear indivíduos que não tenham sido devidamente observados pelos professores.

As indicações especiais referem-se à indicação de estudantes que por algum motivo sintam-se desmotivados e tenham seu rendimento escolar prejudicado, ou de estudantes que apesar de não estarem relacionados ao grupo de talentos poderiam, em ambos casos, beneficiar-se das atividades de enriquecimento. Tal como no passo anterior, as indicações aqui realizadas também passam por um estudo de caso.

O passo da notificação aos pais consiste na orientação aos pais a respeito da escola de seus filhos para a participação nesse *pool* de talentos, esclarecimento acerca dos conceitos e dos objetivos do programa, relacionados aos pontos fortes da criança em determinada(s) área(s). A última etapa consiste em uma última varredura, que permite considerar o jovem que “possa exibir notável criatividade, comprometimento com a tarefa ou necessidade previamente não reconhecida de oportunidades altamente desafiadoras” (RENZULLI, 2014b, p. 255).

Para o oferecimento de oportunidades educacionais adequadas, não somente a estudantes identificados, mas sim com foco no oferecimento de oportunidades para um maior número de crianças e jovens, independente da sua área de domínio, afinal, “uma maré elevada eleva todos os barcos” (ALONSO; RENZULLI; BENITO, 2003, p. 248), Renzulli (2014b) apresenta o Modelo de Enriquecimento para toda a escola (SEM). O SEM tem como objetivo principal introduzir no currículo regular da escola uma maior gama de oportunidades de atendimento, de recursos, de apoio ao professor que realiza o atendimento aos estudantes, buscando trazer abordagem de aprendizagem investigativa na experiência da escola.

O autor afirma que esse modelo, ao contemplar a escola como um todo, diminuiria estigmas quanto ao atendimento a um público específico, ampliando a excelência para toda a escola. Com ideal educacional da pedagogia investigativa, que vai ao encontro das habilidades de pensamento necessárias ao Século XXI (considerar diferentes estilos de aprendizagem; para aquisição de conhecimentos, prioriza-se o prazer no processo de ensino-aprendizagem às metas

de aprendizagem em si; trazer para o contexto de ensino-aprendizagem a realidade, problemas reais e atuais; práticas educacionais investigativas em detrimento de uma pedagogia prescritiva), o SEM está centrado “no engajamento, no prazer e na produtividade criativa” (RENZULLI, 2014b, p. 542). Nesse modelo de enriquecimento, as práticas orientam-se para o desenvolvimento tanto da superdotação acadêmica quanto da superdotação produtivo-criativa.

Na formulação de sua teoria sobre SEM, Renzulli (2014b) se apoia em seu Modelo Triádico de Enriquecimento para a elaboração das estratégias aplicadas nas práticas do enriquecimento. Nesse modelo, o autor define 3 tipos de enriquecimento:

- Enriquecimento tipo I – atividades exploratórias gerais – objetivam apresentar a estudantes uma maior variedade de conhecimentos, tópicos, disciplinas, pesquisas;
- Enriquecimento tipo II – elaboração e oferecimento de materiais e métodos que busquem promover processos de pensamento e sentimento. Inclui atividades que desenvolvam capacidade de pensamento criativo, solução de problemas, aspectos afetivos, habilidade de comunicação verbal e escrita e o incentivo e uso adequado de método científico;
- Enriquecimento tipo III – aprofundamento de conhecimentos com os quais participantes entraram em contato nas experiências anteriores, assumindo uma posição de investigação, agindo como pesquisadores.

Um outro modelo consagrado na literatura acerca das AH/SD é o Modelo de Dotação e Talento de François Gagné. Este será apresentado a seguir.

3.2 AS AH/SD POR FRANÇOYS GAGNÉ

Ao criar o Modelo Diferencial de Dotação e Talento (*Differentiated Model of Giftedness and Talent*), o DGMT e sua posterior atualização, o DGMT 2.0, Gagné busca trazer um olhar mais atento às relações entre organismo e ambiente na determinação do talento individual. Esse modelo explica como as capacidades naturais fundadas em bases biológicas – dotes – podem ser influenciados e ser transformados em talento por catalisadores ambientais e pessoais, seja em processos de desenvolvimento planejados ou causais. O modelo sustenta também o pressuposto de que capacidades naturais se desenvolvem progressivamente no percurso da vida, ainda que sejam relacionadas aos genes (DUARTE, 2017). Ainda segundo Gagné e Guenther (2012), a perspectiva do inatismo da dotação é compreendida como uma aprendizagem sem esforço, como uma maior rapidez no desenvolvimento do talento.

Para compreender o modelo, é necessário compreender, a princípio, os termos utilizados por Gagné em suas pesquisas, e as diferenciações e relações entre eles, partindo dos termos aptidão e desempenho. Em essência, ambos são capacidades passíveis de serem desenvolvidas

e modificadas ao longo do tempo, no entanto, aptidão se relaciona à capacidade natural do indivíduo, enquanto desempenho está relacionado às competências adquiridas por aprendizagem, treino e ensino intencionais (GUENTHER; RONDINI, 2012). As características diferenciais entre aptidão e desempenho foram elaboradas com base em resultados alcançados pelos resultados das medidas de aptidão e medidas de desempenho em estudo de Agnoff, e o autor identifica as características inerentes ao processo de desenvolvimento associadas a cada construto (1988 *apud* GUENTHER; RONDINI, 2012), a saber:

(1) Melhoria no desempenho é alcançada imediatamente, por ensino e exposição a um conteúdo ou área; e aptidão cresce vagarosamente, como consequência da vida diária, seja independente, seja relacionada a alguma forma de aprendizagem formal, mas o desenvolvimento se dá por meio de aprendizagem informal não diretamente controlada; (2) Aptidão tende a resistir a esforços para apressar o desenvolvimento; e desempenho responde a tais esforços; (3) Notas em provas de desempenho medem quantidade de aprendizagem passada; e testes de aptidão buscam previsão de possibilidades para aprendizagem futura; (4) Medidas de aptidão podem ser generalizadas para uma faixa ampla da população; e conhecimento e habilidades associados ao desempenho se aplicam a uma área restrita; (5) Medidas de desempenho são baseadas em faixas estreitas de conteúdo conhecido ou estudado; e medidas de aptidão exploram domínios mais ampliados, presumivelmente dentro de um contexto cultural comum, acessível a todos os indivíduos; (6) Aptidão é, por natureza, orientada para a prospecção, com implicações para aprendizagens futuras; desempenho é, por natureza, retrospectivo e voltado para aprendizagens passadas (GUENTHER; RONDINI, 2012, p. 241).

Gagné e Guenther (2012, p. 20) definem dotação como “posse e uso de notável capacidade natural, ‘aptidão’ em pelo menos um domínio de capacidade humana a um grau que coloca o indivíduo entre pelo menos os 10% superiores dentro do grupo comparável” e talento como fator que

implica alto nível de desempenho e maestria em habilidades e competências sistematicamente desenvolvidas (conhecimento ou realização), em pelo menos um campo de atividade humana, a um grau que coloca o indivíduo entre os 10% melhores no grupo etário exercendo aquela atividade.

Oliveira (2016, p. 35) aponta que há, nesses dois conceitos, três principais características compartilhadas, o que justifica, em partes, confusões conceituais acerca desses termos: “ambos se referem a capacidades humanas; ambos são normativos, no sentido de apontarem indivíduos que diferem da norma, ou média; ambos se referem a indivíduos que saem da normalidade por causa de comportamento notavelmente superior”.

Os termos competência e habilidade também são utilizados por Gagné e podem ser definidos da seguinte forma: competência como um termo mais abrangente que expressa aquisição de conhecimento associado a habilidades operacionais, e descrevem um nível de desempenho que ultrapassam o mínimo desejável para a realização de uma ação comum;

habilidade é utilizada para descrever uma ampla gama de competências treinadas intencionalmente (GUENTHER; RONDINI, 2012).

Oliveira (2016) observa ainda que ao tratar sobre o conceito de talento do DMGT, Gagné exclui formas de elitismo, definindo talento de modo que este contemple a presença de muitos indivíduos talentosos, em uma porcentagem que atinge 10% dos melhores em praticamente em todas as áreas da atividade humana.

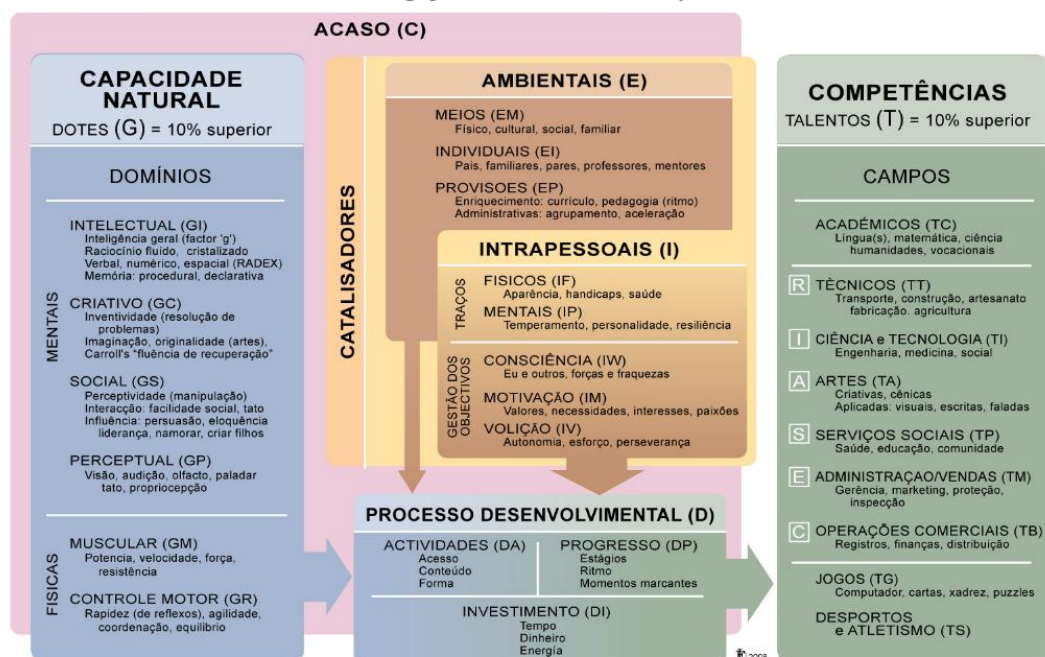
Para Gagné e Guenther (2012), o processo de desenvolvimento de talento divide-se e quatro processos, a saber: maturação, aprendizagem espontânea, treino sistemático não estruturado (autodidatas) e treino sistemático e estruturado (ensino intencional).

Os cinco componentes que estruturam o modelo são: dotação (G), talento (T), processo de desenvolvimento (D), elementos básicos do modelo, somados a catalisadores intrapessoais (I) e catalisadores ambientais (E) (GAGNÉ, 2008). A capacidade natural dote (G) está subdivida em domínios mentais – intelectuais (GI), criativo (GC), social, (GS), perceptual (GP) – e físicos – muscular (GM), controle motor (GR).

Para Gagné e Guenther (2012) no DMGT 2.0, o desenvolvimento do talento deveria contemplar aprendizados sistemáticos e organizados em um programa estruturado que almejasse elevar os níveis de desempenho de seus participantes em campos determinados de atividade. Esse processo de desenvolvimento de talentos classifica-se em três principais subcomponentes: Atividades (DA), Investimento (DI) e Progressão (DP). As atividades contemplam acesso aos programas de desenvolvimento de talento, aos conteúdos e formas específicas de aprendizagem. O investimento diz respeito ao que é necessário, por parte dos participantes de programas de desenvolvimento de talento, para o processo, que envolve tempo, dinheiro e energia psicológica.

Sobre o processos de desenvolvimento (D) incidem os catalisadores – aceleradores de processo – que podem ser ambientais (E) (subdivididos em meio – físico, cultural, social e/ou familiar -, individuais – pais, familiares, pares, professores, mentores – e provisões – enriquecimento de currículo e de pedagogia ou administrativo por meio de agrupamento ou aceleração) e intrapessoais (I), que são os traços físicos – aparência, deficiências e saúde – e mentais – temperamento, resiliência e personalidade, e a gestão dos objetivos, que abrangem a consciência (eu, outro, forças e fraquezas), a motivação (valores, necessidades, interesses e paixões) e a volição (autonomia, esforços e perseverança).

FIGURA 2 – DMGT 2.0



Fonte: Gagné's Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT), version 2.0, updated 2008 (OLIVEIRA, 2015).

Dados os devidos esclarecimentos acerca dos conceitos, a Figura 2 traz uma representação imagética do DMGT 2.0, desenvolvido pelo autor, que demonstra a forma como ocorrem as interações entre os componentes que estruturam o modelo.

4. LEGISLAÇÃO BRASILEIRA – A EVOLUÇÃO DAS PRÁTICAS E CONCEITOS DO PODER PÚBLICO ACERCA DAS AH/SD

Para acompanhar a evolução teórica dos conceitos de AH/SD, houve a necessidade de se criar práticas que efetivassem as recomendações e evidências acerca da identificação e atendimento dos estudantes com AH/SD.

Esses novos olhares voltados ao entendimento dos conceitos de AH/SD possibilitaram melhores formas de atendimento aos alunos com AH/SD, impactando diretamente a área da Educação Especial. Ao superar a ideia de que AH/SD esteja diretamente ligada a uma elevada pontuação de QI, considerando também “processamento de informações, a criatividade, o contexto cultural e um vasto leque de elementos constitutivos, como emoção, motivação e atores de personalidade” (VIRGOLIM, 2014, p. 58), novas possibilidades surgem, tanto no processo de identificação dos estudantes – testes psicológicos e pedagógicos, observação de comportamentos de superdotação em sala de aula, por exemplo – quanto no atendimento a esse aluno identificado, com seus direitos de atendimento garantidos por Lei.

A educação tem como princípio ser direito constitucional de todos como proposto no artigo 205 da Constituição, que afirma

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, s/p).

Nesse entendimento, uma escola para todos deve prezar por sua qualidade no ensino, considerando os projetos da sociedade na qual está inserida, trabalhando na superação dos limites que se apresentem. A cada estudante deve ser proporcionado aquilo de que necessita para seu pleno desenvolvimento, de acordo com suas características individuais (GUENTHER, 2006).

Em um processo histórico recente, as políticas públicas brasileiras buscam trilhar caminhos rumo a construção de projetos de escolas inclusivas, que garantam não somente o acesso aos estudantes, mas também garantam qualidade no ensino e a permanência desses estudantes durante todo o percurso escolar nas escolas regulares de ensino. Nas décadas de 1970/80, no Brasil, surgiram iniciativas governamentais e da comunidade científica referentes a política de integração escolar. A escola inclusiva e, por sua vez, a educação inclusiva

[...] é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos (RODRIGUES; MARANHE, 2010, p. 46).

É dever da escola comum oferecer o pleno desenvolvimento de todos os seus estudantes e também é seu dever atender as necessidades educacionais de todos, incluindo o Público Alvo da Educação Especial (PAEE), a saber, alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD, em um sistema educacional que atenda as diferenças individuais e respeite as necessidades educacionais específicas.

Nesse contexto, o atendimento especializado ao estudante com AH/SD deveria atender a dois propósitos, de acordo com Renzulli (2014a), propósitos esses que estão intimamente ligadas ao que a educação, como um direito de todos, deveria cumprir, a saber:

1. Proporcionar aos indivíduos com AH/SD o máximo de oportunidades possíveis para que atinjam a sua autorrealização, por meio do desenvolvimento de suas capacidades, e do estímulo de seus talentos, em uma ou mais áreas em que o potencial superior possa estar presente;
2. Possibilitar que esses indivíduos possam trazer à tona suas contribuições para a sociedade, seja na solução de problemas da civilização, na produção de conhecimento, na composição artística ou nas áreas em que suas habilidades estejam desenvolvidas;

Não se pode negar a importância de Helena Antipoff, à frente da Sociedade Pestalozzi, que ainda na década de 1930 traz a atenção para crianças “bem dotadas” (termo por ela adotado) e implanta o atendimento a esses estudantes no ano de 1939 (FARIAS, WECHSLER, 2014). Em 1971 tem-se como um “marco regulatório” da educação de pessoas com AH/SD o “primeiro seminário nacional sobre o superdotado, realizado na Universidade de Brasília” (FARIAS, WECHSLER, 2014, p. 339). A partir de então, iniciativas públicas e privadas passaram a ser registradas no tocante à educação de alunos com AH/SD nos seguintes estados: Pará, Bahia, Goiás, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul, além do Distrito Federal (DELOU, 2012; MARTINS, 2013).

Algumas dessas iniciativas são ainda hoje referências na educação de superdotados, como o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), criado em 1993, na cidade de Lavras/MG, sob a coordenação de Zenita Guenther, com vistas a identificar talentos e capacidades em alunos da comunidade, acompanhá-los e estimular seus potenciais, e um programa da Universidade Federal Fluminense, coordenado por Cristina Delou, que facilitou a

participação de estudantes com AH/SD em aulas do ensino superior, entre outras ações (GAMA, 2006).

No ano de 2005 foram implantados Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os Estados e Distrito Federal com intuito de

propiciar o treinamento de professores com novas estratégias de ensino para motivar estudantes com altas habilidades ou superdotados, bem como incluir os pais em grupos de atendimento para que possam tornar-se mais atentos às necessidades especiais de seus filhos (WESHLER; SUAREZ, 2016).

A atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ampliou a caracterização dos alunos com AH/SD, caracterizando-os como indivíduos que possuem “potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008, p. 15), ressaltando a possibilidade de as AH/SD estarem relacionadas às diversas áreas de conhecimento, e não somente na área intelectual.

Afim de instituir outras diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, na modalidade de educação especial, o Governo Federal propõe a Resolução nº 4 (2009), que obriga a matrícula de alunos PAEE nas classes regulares de ensino e enfatiza a necessidade de maiores desafios educacionais a estudantes regulares e atendimento em salas de recurso (WESCHLER; SUAREZ, 2016). Em 2015 foi sancionada a Lei nº 13.234 (BRASIL, 2015), que altera a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) e estabelece “em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2015), com a finalidade de fomentar a execução de políticas públicas que se destinem ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse aluno.

5. O PROFESSOR NO PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE COM AH/SD

Para que o aluno com AH/SD possa receber atendimento especializado, focado em suas necessidades e promovidas suas potencialidades, preenchendo possíveis lacunas no âmbito escolar, sugere-se que a identificação desse estudante seja feita de forma precoce (ALMEIDA; CAPELLINI, 2005; METTRAU; REIS, 2007).

Almeida e Capellini (2005) afirmam que podem ocorrer prejuízos quando da não identificação desses alunos que, ao terem ignoradas as suas especificidades e negligenciadas oportunidades adequadas, acabam por ter prejudicado o desenvolvimento de suas potencialidades. Fracassar em auxiliar crianças com AH/SD a atingirem seu potencial é fracassar não somente com essa criança e seus familiares, mas também com a sociedade em que se insere, embora seja difícil mensurar o impacto desse fracasso. No entanto, o cenário educacional atual ainda encontra desafios e dificuldades. Diante dos dados previamente apresentados que apontam que, pelo menos, 1,4 milhões de estudantes com AH/SD permanecem invisíveis nas escolas, temos posto um cenário em que professores encontram dificuldade nessa identificação, refletindo falhas educacionais desse cenário.

Comumente crianças com AH/SD são percebidas como aquelas que já tem tudo o que precisam para seu sucesso, e que não precisam de mais recursos para seu desenvolvimento pleno. No entanto, isso demonstra a falta de conhecimento acerca do tema – esse e outros mitos que estudos e práticas pedagógicas recentes buscam desmistificar. O desconhecimento dos professores a respeito do tema das AH/SD, e a consequentes dificuldades de identificação das crianças com AH/SD observadas tanto nas práticas pedagógicas quanto na literatura (ALENCAR; MARTINS, 2011; MARTINS; CHACON; ALMEIDA, 2018; RAMALHO et al., 2014; WESCHSLER; SUAREZ, 2016;) apontam para uma falha no ensino superior na disseminação desse conhecimento específico.

Entende-se que o professor, em seu ofício diário, se depara que diversas questões que envolvem necessidades específicas de seus alunos, sejam elas relacionadas às dificuldades, ritmos de aprendizagem, às questões de rotina, planejamentos e planos de aula. Em uma escola inclusiva, o professor deve considerar a diversidade, o atendimento de necessidades específicas de seus estudantes, começando, assim, pela identificação destas necessidades, para então colocar-se ao ofício do atendimento dessas necessidades identificadas.

No entanto, compreende-se que essas dificuldades existam e estejam acentuadas quando o sistema educacional brasileiro encontra-se em “situação estruturalmente problemática, porque

a escola é voltada para a população geral, em termos de ‘normas’, ‘médias’ e ‘maiorias’, e mais propensa a corrigir quem está abaixo, do que estimular quem está acima da média” (GUENTHER, 2011, p. 49).

O ponto de partida para a identificação de estudantes com AH/SD pela observação dos professores é que estes tenham tido contato com os conceitos teóricos e que saibam procurar os sinais em seus alunos. A partir daí a identificação deveria ser um processo contínuo e desenvolvido ao longo do tempo, “baseado na sequência de acontecimentos naturais, orientado pela observação contínua, direta e cuidadosa, em diversas situações de ação, produção, posição e desempenho em que a criança esteja envolvida” (GUENTHER, 2011, p. 50).

Para a realização dessa observação contínua, direta e sistemática, instrumentos do tipo rastreio (*screening*), foram elaborados para a identificação destes estudantes no contexto escolar. As questões que compõe esses instrumentos são elaboradas a partir de conceitos teóricos específicos que trazem o conteúdo considerado mais adequado à construção do instrumento, transferindo princípios teóricos em produção mental, comportamento e/ou atitudes que sinalizem sinais de AH/SD, e exigem critérios de interpretação claros, coerentes e precisos (GUENTHER, 2011). Esses instrumentos têm a vantagem de estimular os professores a pensar, em um primeiro momento, sobre todos os estudantes que compõe a sala de aula. Quando mais abrangente as teorias nas quais o instrumento se apoia, maior as possibilidades de identificação de crianças que possuem as AH/SD em áreas diversas, como psicomotricidade, artes, música, liderança, etc.

Renzulli (2014a) considera que a forma como aquele que identifica o estudante com AH/SD enxerga o conceito de AH/SD influencia diretamente a identificação em si e os propósitos a que essa identificação é feita, além de influenciar também a forma como esse estudante, identificado, será atendido em suas necessidades. O autor coloca a dificuldade de um consenso a respeito das definições de AH/SD e das formas de encaminhamento dos estudantes dada essa complexidade de olhares sobre um único tema, mas aponta que “um requisito do qual todos os autores de definições deveriam estar conscientes é a necessidade de mostrar um relacionamento lógico entre as definições, por um lado, e recomendações para identificação e práticas de programação, por outro” (RENZULLI, 2014a, p. 223).

Guenther aponta o professor como o melhor observador das capacidades de seus estudantes pois

convive diariamente com a criança em situações variadas, numa dimensão razoável de tempo, está em boa posição para observar seus alunos. Não é inovação: na maioria das pesquisas e programas especiais, sempre foi o professor a pessoa que ‘reconhecia’, ou deixava de reconhecer, sinais de capacidade nas crianças (GUENTHER, 2011, p. 52)

Diante da observação de que são os professores aqueles mais qualificados para a indicação de estudantes com AH/SD, e de que a formação inicial destes é apontada como insuficiente quando voltada para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas que valorizem a individualidade dos estudantes, a formação continuada em serviço apresenta-se como uma estratégia viável para a formação dos docentes. Priorizando teorias e práticas pedagógicas, trazendo às vivências concretas dos professores, a formação em serviço seria uma oportunidade para que o professor suprisse as lacunas da formação inicial.

De acordo com a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, a formação continuada de professores deve atender às políticas públicas de educação e destina-se à preparação e desenvolvimento dos profissionais da educação

a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015, p. 2-3).

A citada Resolução propõe ainda que a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, tem como princípios, entre outros, que o acesso a formação seja feito de forma equânime, e que contribua para a diminuição das desigualdades, e reitera que instituições que desenvolvem atividades de formação continuada devem contemplar a articulação entre ensino e pesquisa, garantindo um padrão da formação oferecida (BRASIL, 2015). A articulação teoria e prática é de suma importância no processo de formação de professores, considerando que

teoria em um campo aplicado não tem muito valor se não for compatível com realidades práticas, tais como políticas, personalidade, governo e finanças, da forma como as escolas funcionam, da forma como os professores obtém o conhecimento e a prática que geralmente se espera que perdurem além do apoio acordado a projetos piloto ou estudos e pesquisas experimentais (RENZULLI, 2014a, p.221).

A formação para a identificação de estudantes com AH/SD deveria, dessa forma, contemplar conceitos teóricos e práticos acerca da temática, características gerais das pessoas com AH/SD, indicadores, legislação vigente de apoio ao estudante com AH/SD, instrumentos utilizados para o rastreio de estudantes com AH/SD em sala de aula, além de conceitos de práticas de atendimento a esse estudante identificado, para que professores possam, dessa forma, estarem preparados para, a partir dessa compreensão mais ampla, identificar e atender esse público específico.

5.1 A IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE COM AH/SD – CAMINHOS POSSÍVEIS

Guenther (2006) e Almeida e Capellini (2005) compreendem que reconhecer os indicadores de AH/SD em estudantes matriculados na rede regular de ensino tem suas particularidades. Em um sistema educacional cujo processo de ensino-aprendizagem é direcionado para estudantes que se situem na média em termos de desempenho escolar observado em comportamento, notas, participação em aula, o olhar do professor comumente volta-se ao aluno com baixo rendimento ou que apresente dificuldades em avançar em conteúdos. Essa situação poderia ser um dos motivos para que estudantes com AH/SD permaneçam invisíveis no sistema educacional ou ainda, mesmo que visíveis, permaneçam desassistidos por uma falsa conclusão de que eles sejam capazes de se desenvolver sozinhos, já que possuem capacidades superiores aos demais.

Ao analisar o contexto escolar, Bergamin (2018), considera que desinformação e mitos acerca do tema, somados à desinformação do corpo docente acerca do tema são facilitadores do processo de não identificação desse público, o que acarreta no não atendimento desses estudantes aos seus direitos garantidos por lei, além de que estes não terão plenamente desenvolvidas suas capacidades e talentos.

Alguns dos mitos mais apontados na literatura, ideias e concepções equivocadas a respeito dos estudantes com AH/SD foram apontados por Antipoff e Campos (2010), como alguns dos fatores que auxiliam na manutenção da invisibilidade desses estudantes nas salas de aula, a saber:

- AH/SD é inata ou produto do meio (duas visões antagônicas, mas que delegam à existência ou de carga genética ou de estímulo do meio a existência de AH/SD no indivíduo, fato esse que, conforme abordado acima, não se confirma, pois só a existência das AH/SD sem estímulo do meio não é suficiente para que os talentos se desenvolvam, mas sim, biológico e sócio-cultural influenciam-se mutuamente).
- O estudante com AH/SD destaca-se em todas as áreas do saber, tem sempre boas notas;
- O estudante com AH/SD obrigatoriamente tem um resultado elevado em testes de QI;
- Crianças com AH/SD terão um futuro brilhante;
- Existem mais homens que mulheres com AH/SD;
- Estudantes com AH/SD não precisam de atendimento educacional especializado;

- Indivíduos com AH/SD são emocionalmente estáveis e não apresentam problemas de comportamento social ou de convívio com os pares ou, o oposto disso, pessoas com AH/SD são individualistas, isoladas ou introspectivas;

- Somente pessoas de classes sociais privilegiadas possuem AH/SD;
- Indivíduos com AH/SD são homogêneos em termos de conhecimentos e habilidades;
- Identificar o indivíduo com AH/SD serviria apenas para criar um rótulo.

Freitas e Perez (2012) apontam, por outro lado, características gerais de pessoas com AH/SD, com a devida cautela, considerando que indivíduos com AH/SD possuem características individuais e que essas características gerais estão sujeitas a fatores ambientais, traços de personalidade e interações sociais que podem afetá-los. No entanto, as características apontadas abaixo são recorrentemente mencionadas por diversos autores que, inclusive, não partilham do mesmo referencial teórico ao mencioná-las:

- Precocidade e gosto pela leitura – característica presente não somente em crianças com inteligência linguística, mas na maior parte das pessoas com AH/SD que compreendem que por meio da leitura conseguem ter acesso a um maior número de informações pertinentes à sua área de interesse;

- Interesses variados e diferenciados de seus pares – um modo peculiar e curioso de ver o mundo desperta interesses variados, geralmente voltados a uma consciência precoce de processos sociais (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007). Crianças aproximam-se de temas adultos e adultos mantêm esses padrões na criação de valores morais mais rígidos. As autoras apontam ainda que esse pode ser um fator explica a associação das pessoas com AH/SD de pessoas mais velhas (possibilidade de trocarem saberes entre iguais) ou de pessoas mais novas (que ainda não emitem juízos de valor e com as quais podem compartilhar seus conhecimentos);

- Assincronismo – nas pessoas com AH/SD, os ritmos de desenvolvimento intelectual, afetivo e motor podem apresentar um descompasso, uma assincronia quando comparados ao de um sujeito típico. Disso podem decorrer problemas de desempenho, personalidade ou sociais. As autoras apontam 5 formas que esse assincronismo pode se apresentar: assincronismo afetivo-intelectual; assincronismo intelectual-psicomotor; assincronismo da linguagem e do raciocínio; assincronismo familiar ou nas relações familiares; assincronismo criança-escola ou escolar-social;

- Preferência pelo trabalho individual – que pode ser justificado pela necessidade inerente ao indivíduo com AH/SD de ficar só, ou pelos diferentes ritmos de aprendizagem e realização das tarefas;

- Autonomia e independência;
- Senso de humor desenvolvido;

- Perfeccionismo – geralmente acompanhado de expectativas e de uma auto cobrança elevada;
- Observação elevada – crianças que percebem detalhes que geralmente passariam despercebidos pelos demais, e como consequência, podem ter a capacidade de elaborar constructos mais complexos;
- Liderança – característica comum quando a área de maior capacidade do indivíduo é a das relações interpessoais. Tem como características marcantes a capacidade de persuasão, argumentação, autossuficiência, cooperação e organização;
- Gosto por jogos de estratégia;

Diante de diversos modelos de concepção das AH/SD, dos diversos mitos acerca do tema e dos diferentes comportamentos que caracterizam o indivíduo com AH/SD, exigir dos professores que identifiquem estudantes com AH/SD sem definições de critérios e sem suporte teórico é tarefa ingrata. Guenther (2012) enfatiza que a sala de aula, sob a observação contínua, direta e sistemática do professor é o cenário ideal para reconhecer as capacidades de seus estudantes.

É, no entanto, necessário que esse professor saiba o que procura em seus estudantes e tenha confiança nos critérios de observação. Para a autora, para começar a observação é necessário que haja “a) preparação ao professor para esclarecer o que se está procurando; b) orientação sobre o que observar no contexto de sala de aula” (GUENTHER, 2012, p. 31). Esses dois elementos são oferecidos aos professores nas oportunidades de formação continuada, tanto para o esclarecimento de teorias, práticas de atendimento, quando para a utilização dos instrumentos de observação em sala de aula, utilizados para um levantamento dos estudantes indicados com AH/SD.

Os instrumentos de rastreio (*screening*) permitem reconhecer os estudantes que se destacam na turma escolar, não apenas por seu desempenho intelectual, mas também por comportamentos outros que relacionem as áreas de psicomotricidade, criatividade, liderança e outros. Não são, no entanto, instrumentos de identificação de estudantes com AH/SD, pois é somente após uma avaliação mais detalhada que podem ser confirmados ou descartados os indicadores de AH/SD (FREITAS; PEREZ, 2012).

Dentre as opções de instrumentos desenvolvidos para utilização de professores em sala de aula, serão apresentados dois instrumentos para rastreio de estudantes com indicativos de AH/SD utilizados na presente pesquisa. São eles:

- a) Guia de Observação Direta em Sala de Aula (Anexo 1)
- b) Lista Base de Indicadores de Superdotação (Anexo 2)

A apresentação de ambos se dá pelas diferentes concepções teóricas, de aplicação e correção utilizados por cada um.

a) Guia de Observação Direta em Sala de Aula

Instrumento desenvolvido por Guenther em 1992, composto por vinte e cinco itens, é utilizado como parte da metodologia do Centro de Desenvolvimento para o Potencial e Talento. O instrumento teve atualizações, e a utilizada nesta pesquisa é versão atualizada em 2014, que apresenta 31 itens de observação. Ele tem objetivo de identificar nos alunos sinais de comportamentos que, ao serem observados em sala de aula podem ser considerados indicativos de AH/SD. Esta observação se dá por meio da identificação dos domínios de capacidade dos alunos, como no processo de produção mental, no estilo de aprender, ser, perceber, agir e reagir, no dia a dia escolar.

Para compreender aplicação do instrumento, há que se esclarecer a compreensão dos conceitos de dotação e talento utilizados pela autora, conceitos esses que se apoiam nos campos teóricos de Gagné (2008). “Deve-se a Gagné a proposição de diferenciar o conceito de ‘talento’ – desempenho superior – de ‘dotação’ – capacidade superior” (GUENTHER, 2011, p. 31). A autora reitera as diferenciações entre os termos (GUENTHER, 2006; GUENTHER, 2011; GUENTHER, 2012) como forma de buscar esclarecer conceitos que comumente são utilizados como sinônimos, mas que trazem uma diferenciação ainda mais profunda, que é a diferença entre hereditariamente herdado e facilitado pelo ambiente.

A dotação, então, seria compreendida como a presença de uma capacidade natural (relacionada à potencialidade e aptidão) em grau notadamente superior que a média geral em pelo menos um domínio. Gagné (2008) aponta que as capacidades são definidas e expressas dentro de Domínios de Capacidades, que sinalizam “combinações de predisposições contidas no plano genético, expressas por canais de interesse, atividade e desempenho” (GUENTHER, 2011, p. 40). Os domínios são: inteligência – relacionada à capacidade de compreender, relacionar, conhecer –, criatividade – relacionada à capacidade de criar, inventar, intuir e imaginar –, capacidade socioafetiva – relacionada à convivência, liderança e gestão de grupos –, capacidade física – relacionada à força, ritmo e equilíbrio –, capacidade de percepção – relacionada à captação e organização de estímulos físicos. Quando a capacidade de um indivíduo em algum desses domínios é percebida como muito superior à média de seus pares, ali está identificada a dotação.

O talento, por sua vez, é uma “capacidade desenvolvida e expressa em algum tipo de desempenho superior, conhecimento aprendido, habilidades treinadas sistematicamente” (GUENTHER, 2012, p. 7). Existem inúmeras possibilidades de expressão de talento,

encontrados em praticamente todas as áreas de atividade humana – esportes, artes, culinária, música, matemática, literária, e outra muitas possibilidades. A diversidade de talentos existentes e possíveis de serem desenvolvidos está intimamente ligada aos diferentes ambientes, momentos históricos e meios sociais, ou seja, talento depende de influência ambiental e cultural, e o desenvolvimento de um talento em um sujeito está ligado à presença, neste indivíduo, de um alto nível de capacidade natural – dotação, compatível com a atividade a ser desenvolvida.

As diferenças entre dotação e talento podem ser melhor compreendidas a partir do Quadro 1. Enquanto talentos podem ser desenvolvidos por meio de treinos de desempenhos pelo ensino sistematizado, práticas e exercícios, a dotação depende mais fatores não planejáveis como maturação do organismo. O desejável, na educação, é que a dotação – capacidade natural – seja estimulada e que a partir daí surjam talentos nas áreas em que o indivíduo apresenta potencial elevado.

Quadro 1 – Características diferenciais de dotação e talento

Dotação – capacidade natural	Talento – capacidade adquirida
Crescimento lento	Crescimento rápido
Aprendizagem informal	Ensino formal
Resistência a estímulos	Suscetibilidade a estímulos
Maior substrato genético	Maior componente de prática
Maior conteúdo geral	Maior conteúdo circunscrito
Mais aprendizagem assimilada	Mais aquisições recentes
Maior faixa de generalização	Estreita faixa de transferência
Maior poder de previsão	Maior uso retrospectivo
Útil para a avaliação na população	Limitada a indivíduos e situações

Fonte: Adaptado de Guenther (2011, p. 2).

Talento e dotação apresentam um ponto delicado em comum – a sua fragilidade. Guenther (2006) pontua que se não forem cuidados, desenvolvidos e valorizados, podem se perder. Essa fragilidade é encontrada na realidade das escolas que não identificam os estudantes e, por consequência, não trabalham com suas potencialidades.

Guenther, na elaboração de seu instrumento, propõe um conjunto de sinais para cada Domínio de Capacidade estabelecido por Gagné, sinais esses que possibilitam identificar potenciais elevados e talentos em seus estudantes de acordo com critérios de correção estabelecidos. Para o Domínio da Inteligência, Guenther estabelece uma subdivisão em vias de expressão: inteligência geral, que serve de base para a maior parte das aprendizagens adquiridas pelo ser humano, como um fator geral e comum da inteligência; inteligência com capacidade verbal, percebida majoritariamente por via da expressão verbal e do pensamento linear; inteligência geral com pensamento não linear, pensamento abstrato, profundo e que não apresenta linearidade, começo-meio-fim.

Os domínios de capacidade e os indicadores observáveis estão apresentados no instrumento como se segue apresentado no Quadro 2, abaixo.

Quadro 2 – Domínio de capacidades do Guia De Observação De Talentos

Domínio G – Sinais de Inteligência Geral	4 – Maior facilidade e rapidez para aprender;
	9 – Mais curiosos, perguntam, interessam por tudo;
	14 – Maior rapidez de pensamento e ação;
	19 – Mais capazes de pensar e tirar conclusão;
	24 – Mais atentos perspicazes e observadores;
	26 – Bom acervo de conhecimentos e informações;
Domínio GM – Inteligência com profundidade e pensamento não linear	29 – Maior autonomia e iniciativa;
	1 – Melhor em áreas da matemática e ciências;
	6 – Maior capacidade de concentração e atenção;
	11 – Seguros e autoconfiantes;
	16 – Boa organização mental e visão do todo;
Domínio – GV – Inteligência com capacidade verbal	21 – Atenção focada na busca de solução;
	2 – Melhor em linguagem, comunicação e expressão
	7 – Interessado em livros, literatura, poesias
	12 – “Vivos”, perspicazes, muita energia mental
	22 – Participam em tudo que a turma faz
Domínio C – Criatividade e potencial criador	27 – Presentes em atividades na escola e comunidade
	3 – Melhor produção em arte e educação artística
	8 – Senso critico e autocritica realista
	13 – Sensibilidade na percepção de cores, sons, formas
	18 – Originais, autênticos, fluentes em ideia e ações
	23 – Capacidade de pensar e agir por intuição
Domínio - S – Capacidade socioafetiva	28 – Ações e ideias inesperadas e pertinentes
	5 – Boa presença em atividades regulares e extraclasse
	10 – Segurança e autoconfiança em situações de grupo
	15 – Liderança, capacidade de organizar o grupo
	17 – Capaz de passar energia e motivação ao grupo
	20 – Boa capacidade de comunicação e persuasão
	25 – Preocupados com o bem-estar dos outros
	30 – Sensíveis e bondosos com os colegas

Fonte: Adaptado de Guenther (2011).

O item 31, como explicita Guenther (2014), cuja descrição é a “persistência, compromisso, chega ao fim do que faz”, é um catalisador, ou seja, fator importante e decisivo em todos os domínios de capacidades e, portanto, quando assinalado, soma em qualquer um dos domínios sinalizados, de acordo com a interpretação do aplicador.

b) Lista Base de Indicadores de Superdotação – parâmetros para observação de alunos em sala de aula

O instrumento foi elaborado por Delou (1987) e se caracteriza como um instrumento de observação de alunos em sala de aula para a identificação de indicadores de AH/SD. A autora

traduziu as características consagradas na literatura científica especializada em comportamentos observáveis do aluno em diversas situações de interação em sala de aula.

As características/comportamentos selecionadas foram criadas tendo como referencial teórico o conceito adotado pela Secretaria de Educação Especial (1985), que considera indicador de AH/SD elevada potencialidade em um ou mais aspectos a saber: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, dramáticas ou música; capacidade psicomotora, referencial esse que está baseado nas teorias de Joseph Renzulli, tanto para a caracterização do indivíduo com AH/SD – características comportamentais que são apresentadas no instrumento como características observáveis nos estudantes – quanto para o atendimento a esses indivíduos.

Para a elaboração do instrumento, inicialmente houve um levantamento de 120 características categorizadas de acordo com as áreas acima descritas. Cada característica foi transformada em comportamentos observáveis e em práticas pedagógicas que correspondessem a essas características/comportamentos. Os juízes que participaram do Painel Delfico (técnica que convoca especialistas em determinado assunto para uma pesquisa de opinião, sem confronto face a face entre especialistas) definiram as vinte e quatro características de maior consenso, e não selecionaram características para as áreas de aptidão acadêmica específica e talento especial para artes visuais, dramática e música. Esse momento de definição de características e comportamentos que comporiam o instrumento indicaram alguns apontamentos:

a) significativo grau de discordância entre as opiniões dos especialistas; b) que a priorização de características comportamentais é importante e necessária, pois nela são selecionados os indicadores de superdotação mais comuns e que chama mais a atenção; c) que as listagens de identificação disponíveis diferem entre si em relação aos tipos de superdotação avaliados e a linguagem empregada, o que dificulta o trabalho do professor que, por vezes, precisa usar mais de um instrumento ou não compreende totalmente as características apresentadas; d) que cada aluno de altas habilidades/superdotado apresenta um leque variado de características, que muda de acordo com variáveis diversas, relativas a fatores genéticos, estimulação ambiental e com a forma pela qual combina estas variáveis (DELOU, 2001, p. 3).

Delou (1987) distribuiu as 24 características/comportamentos em 4 grandes áreas: inteligência geral (IG), pensamento criador (PC), capacidade de liderança (CL), capacidade psicomotora (CP).

Para o preenchimento deste instrumento, o professor, em um primeiro momento – forma grupal – detém seu olhar sobre toda a sala, e aponta estudantes que apresentem as características determinadas, independente de quantas vezes esse estudante é apontado e de quando estudantes o professor decide apontar em cada item. Segundo Delou (2001), a forma grupal quebra conceitos errôneos arraigados, como o de que indivíduos com AH/SD apresentam potencial

elevado somente na área acadêmica, ou ainda que estudantes com AH/SD não estão nas salas de aula de escolas com baixo nível socioeconômico.

Já para o preenchimento da Forma Individual do instrumento, os estudantes citados com consistência no primeiro momento são avaliados individualmente, para que se possa visualizar as características mais frequentes desse estudante, e se há consistência na indicação.

As características e comportamentos apresentados no instrumento, divididas por áreas do conceito são como apresentadas no Quadro 3 abaixo:

Quadro 3 – Características e comportamentos apresentados na Lista Base De Indicadores de Superdotação

	Comportamentos observáveis	Características comportamentais
IG - Inteligência geral	O aluno demonstra prazer em realizar quebra-cabeça e problemas em forma de jogo	Gosta de quebra-cabeça e jogos-problema
	O aluno dirige mais sua atenção para fazer coisas novas do que para o que conhece e/ou sempre faz	Interessa-se mais por atividades criadoras do que por tarefas repetitivas e rotineiras
	O aluno sente prazer em superar os obstáculos ou as tarefas consideradas difíceis	Gosta de aceitar desafios
	O aluno demonstra que faz excelente uso da faculdade de concatenar, relacionar ideias deduzidas umas das outras, a fim de chegar a uma conclusão ou a uma demonstração	Tem excelente capacidade de raciocínio
	O aluno mantém e defende suas próprias ideias	Apresenta independência de pensamento
	O aluno demonstra que associa o que aprende hoje ao que já aprendeu ou assimilou	Relaciona as informações já recebidas com os novos conhecimentos adquiridos
	O aluno emite opiniões pensadas, refletidas	Emite julgamentos amadurecidos
	O aluno faz perguntas sobre assuntos corriqueiros do dia a dia, assim como sobre questões diferentes ligadas à física, astronomia, filosofia ou outros	Possui curiosidade diversificada
	O aluno demonstra realizar com acerto e aperfeiçoar, cada vez mais, tudo o que faz	Procura padrão superior em quase tudo o que faz
	O aluno demonstra não precisar da ajuda de outras pessoas para desincumbir-se de suas responsabilidades	Apresenta autossuficiência
	O aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos	Aplica os conhecimentos adquiridos
	O aluno demonstra saber chegar ao término de um pensamento, problema, atividade e outros	Possui capacidade de conclusão
PC - pensamento criador	O aluno produz ideias, faz associações diferentes, encontrando novas alternativas para situações e problemas	É imaginativo

	O alunuo usa métodos novos em suas atividades, combina ideias e cria produtos diferentes	É original
	O aluno faz atividades ou exercícios a mais do que foram pedidos	Executa tarefas além das pedidas
	O aluno apresenta ideias comuns e diferentes com facilidade	Possui flexibilidade de pensamento
	O aluno não precisa de muito tempo para produzir ideias novas ou muitas ideias	Tem ideias rapidamente
	O aluno demonstra verbalmente ideias novas e diferentes através de histórias, soluções de problemas, confecção e elaboração de textos, criação de objetos e outros	Possui imaginação fora do comum
	O aluno produz, inventa suas próprias respostas, encontrando soluções originais	Cria suas próprias soluções
	O aluno usa os objetos que já têm uma função definida de diversas maneiras	Dá aplicações a objetos padronizados
CL - capacidade de liderança	O aluno é capaz de perceber o que seus colegas são capazes de fazer, orientá-los para que utilizem essa capacidade nos trabalhos e atividades do próprio grupo	Pode julgar as habilidades dos outros estudantes e encontrar um lugar para eles nas atividades dos grupos
	O aluno analisa e julga trabalhos artísticos em exposições, visitas a parques, museus e outros	O aluno aprecia, critica e aprende através do trabalho de outrém
	O aluno faz contatos sociais e incia conversas com facilidade; faz amigos facilmente	Estabelece relações sociais com facilidade
CP - capacidade psicomotora	O aluno tem coordenação, agilidade, habilidade para participar satisfatoriamente de exercícios e jogos	Possui habilidade física

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Delou (2001)

Delou indica que o instrumento sirva não somente para a observação dos estudantes com indicadores de AH/SD, mas que possa servir de subsídio para o planejamento de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, observando atentamente as características apontadas pela Lista Base. Assim, poderá oferecer um currículo enriquecido não somente aos estudantes indicados, mas para todos os seus estudantes, “promovendo práticas de educação inclusiva por propiciar situações de aprendizagem favorecedoras à manifestação e à descoberta de talentos, até então, desconhecidos, despertando interesses e atendendo às necessidades de todos os alunos” (DELOU, 2001, p. 4).

6. MÉTODO

O presente estudo caracteriza-se como um estudo exploratório, no qual objetivou-se desenvolver ideias e avaliar hipóteses que pudessem ser testadas em estudos posteriores, conduzido por meio de “procedimentos relativamente sistemáticos para obtenção de observações empíricas e identificação das relações entre os fenômenos estudados” (GIL, 1999, p. 131). Desta forma, a pesquisa exploratória possibilitou que temas, concepções, hipóteses e procedimentos de identificação de crianças com AH/SD nas escolas pudessem ser aprofundados, no determinado contexto da presente pesquisa.

Adotou-se o delineamento quase-experimental que busca “um grau de controle próximo ao dos delineamentos experimentais, para inferir que dado tratamento teve efeito pretendido” (COZBY, 2011, p. 238), no caso, se a sensibilização dos professores teve um efeito positivo na identificação dos estudantes com AH/SD. Adotou-se ainda abordagem qualitativa e quantitativa, compreendendo que estas não se contradizem ou excluem, mas sim complementam-se para uma maior compreensão do universo do tema explorado, dada a necessidade de se compreender a eficiência da intervenção – orientação e instrução de e a respeito das AH/SD e do uso dos instrumentos nos processos de identificação dos alunos, objetivando uma melhor compreensão dos resultados obtidos em campo.

Na abordagem qualitativa, o pesquisador “objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda [...] interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação”, o que traz à tona importantes elementos do processo de percepção dos participantes da pesquisa, tanto quanto dos seus saberes prévios acerca do tema das AH/SD, quanto de sua familiaridade com os instrumentos ora apresentados. Com a abordagem qualitativa, informações e opiniões expressas em forma de números, objetividade e precisão, foram apropriadas para que pudessem ser classificadas e analisadas (MINAYO, 1994).

Para sua realização, o estudo organizou sua execução em duas etapas:

- **Etapa 1:** realização de intervenção temática para professores a respeito do tema AH/SD e instrução de uso de dois instrumentos de identificação de alunos com AH/SD em um grupo (1 - grupo experimental), e a distribuição de instrumentos para o segundo grupo (2 - grupo controle) que não recebeu formação e orientação. Ao final do processo de identificação, os professores relataram sua experiência com o uso dos instrumentos por meio de questionário que contemplou perguntas abertas e fechadas. Aos professores do Grupo 2 foi ofertado o mesmo programa de intervenção após o término dessa etapa, pelo benefício do programa.

• **Etapa 2:** para que se pudesse verificar tanto a eficiência da indicação por meio dos instrumentos selecionados, quanto da acuidade da observação das professoras em sala de aula com e sem a intervenção, optou-se por realizar com os estudantes uma investigação a respeito de suas competências acadêmicas por meio de aplicação de um teste de desempenho escolar e de um questionário de autonegação em todos os estudantes apontados com indicativos de AH/SD (pelos critérios estabelecidos na aplicação dos instrumentos utilizados) pelos professores das escolas do Grupo 1 e Grupo 2.

6.1 PROCEDIMENTO ÉTICO

A pesquisa é vinculada ao Projeto “Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos público-alvo da Educação Especial em escolas públicas da Comarca de Bauru”, submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (CAAE: 47138415.0.0000.5398), respeitando-se as condições estabelecidas pela Resolução nº 510/2016 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (BRASIL, 2016). Todos os participantes envolvidos foram informados sobre as atividades a serem realizadas, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) - estudantes.

A pesquisa passou também por análise da Secretaria de Educação do Município, sendo sua realização nas escolas selecionadas autorizada pela Coordenadora da Divisão de Projetos e Pesquisas Educacionais da Secretaria (Anexo 3).

6.2 LOCAL

As duas etapas da pesquisa foram realizadas em duas escolas municipais no interior do Estado de São Paulo. A seleção das escolas ocorreu por conveniência, quando no início do segundo semestre de 2018, a pesquisadora passou a fazer parte de um Grupo de Trabalho de AH/SD, organizado pela Secretaria Municipal de Educação, no qual cinco professoras da rede municipal se reuniram quinzenalmente para estudo acerca do tema. Ao serem informadas sobre os procedimentos da pesquisa, as professoras, junto com a coordenadora da Área de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, optaram por fazer uma capacitação com as Coordenadoras de mais cinco escolas da rede, além das duas escolas que seriam objeto deste estudo, para que elas fossem multiplicadoras de conhecimento dentro de suas escolas e realizassem a aplicação dos instrumentos de indicação de estudantes com AH/SD em suas unidades.

Assim, para a seleção das duas escolas foram consideradas: a) a alocação das professoras do grupo – professoras que faziam parte do Grupo de Trabalho de AH/SD e já tinham, portanto, acesso e diálogo com a coordenação das respectivas escolas em que atuavam ou já haviam atuado recentemente; b) a indicação direta da coordenadora da Área de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, pensando em quais escolas receberiam e colaborariam com a aplicação da pesquisa; c) a disponibilidade da Coordenação das escolas para aplicação e comprometimento com a pesquisa.

Para o Grupo 1, a escola selecionada foi a Escola A, localizada na Zona Leste do Município, em região periférica. A escola possui um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de nota 5,6 no ano de 2017, sendo a ranqueada com a menor nota nesse índice no município. Sua estrutura conta com 18 salas de aula e um total de 450 estudantes matriculados divididos nos períodos da manhã e tarde (Quadro 4), e um quadro de 45 funcionários, sendo desses, 16 professores.

Para o grupo controle, a escola selecionada, Escola B, possui IDEB de nota 6,0 no ano de 2017. Está localizada também na Zona Leste do município, em região periférica da cidade. A escola possui 14 salas de aula (Quadro 4), um total de 341 estudantes matriculados distribuídos nos períodos da manhã e tarde (Quadro 4), além de um quadro de 40 funcionários, sendo 14 professores.

QUADRO 4 – Distribuição de salas de aula nas escolas selecionadas para a pesquisa

Escola A	
Período da manhã	1ºA; 2ºA; 2ºB; 3ºA; 3ºB; 4ºA; 4ºB; 5ºA; 5ºB
Período da tarde	1ºB; 1ºC; 2ºC; 2ºD; 3ºC; 4ºC; 4ºD; 5ºC; 5ºD
Escola B	
Período da manhã	1ºA; 1ºB; 2ºA; 2ºB; 3ºA; 3ºB; 4ºA; 5ºA; 5ºB
Período da tarde	1ºC; 2ºC; 3ºC; 4ºB; 5ºC

Fonte: elaborado pela autora

6.3 PARTICIPANTES

O presente estudo envolveu, como participantes, professores e estudantes das duas escolas previamente apresentadas em dois momentos diferentes.

A Tabela 2 apresenta o número total de professores das duas escolas municipais do interior do Estado de São Paulo. Para a Etapa 1, os 16 professores da Escola A, fizeram parte do grupo experimental que recebeu intervenção (orientação e instrução) acerca do tema das AH/SD. Vale ressaltar que o número de professores é diferente do número de salas de aula pois

há professores que lecionam em duas turmas (manhã e tarde). Dos 14 professores da escola ora denominada Escola B, grupo controle, apenas 12 deles participaram da Etapa 1, que compreendeu o não recebimento da intervenção nessa primeira etapa, servindo como referência de comparação. Dois professores desta escola optaram por não participar da pesquisa, não preenchendo os instrumentos de rastreio e questionário de avaliação dos instrumentos, nem tampouco da formação que lhes foi oferecida após a coleta de dados.

Tabela 2 – Participantes da etapa 1

Escola A	
Número de salas de aula	18
Número de professoras	16
Escola B	
Número de salas de aula	14
Número de Professoras	14

Fonte: elaborada pela autora.

A atuação com professores, por sua vez, ocorreu em dois momentos desta Etapa 1, e a coleta de dados para a caracterização dos professores foi realizada na aplicação de um questionário, apresentado no item 6.3, que ocorreu em um segundo momento de contato com os participantes e não foi preenchido por todos que estiveram no primeiro encontro. Assim sendo, como apresentado no Quadro 5 nem toda a amostra de participantes está devidamente caracterizada. Um dos participantes da Escola B (P31) preferiu não se identificar quando do preenchimento do questionário, podendo ser, assim, professor de qualquer um dos seguintes anos: 3º B, 4º A, 5º B ou 5º C.

Quadro 5 – Caracterização dos professores participantes

GRUPO EXPERIMENTAL - ESCOLA A				
ANO	NOME	IDADE	TEMPO DE DOCÊNCIA	FORMAÇÃO
1º A	P1	-		-
1º B	P2	-		-
1º C	P3	-		-
2º A	P4	-		-
2º B	P5	S/R	13 anos	Superior, Especialização.
2º C	P6	-		-
2º D	P7	45 anos	11 anos	Magistério, Especialização
3º A	P8	52 anos	30 anos	Magistério, Especialização
3º B	P9	-		-
3º C	P10	54 anos	15 anos	Magistério, Especialização
4º A	P11	-		-
4º B	P12	35 anos	10 anos	Superior, Especialização.
4º C	P13	-		-
4º D	P14	33 anos	9 anos	Magistério, Especialização
5º A	P15	27 anos	2,5 anos	Superior, Pós-Graduação Completa
5º B	P16	35 anos	16 anos	Superior, Especialização.

5º C	P17	34 anos	9 anos	Superior, Especialização, Pós-Graduação incompleta
5º D	P18	43 anos	23 anos	Superior, Especialização.
GRUPO CONTROLE - ESCOLA B				
ANO	NOME	IDADE	TEMPO DE DOCÊNCIA	FORMAÇÃO
1º A	P19	44 anos	20 anos	Magistério + Pós-Graduação
1º B	P20	44 anos	19 anos	Superior + Especialização
1º C	Não participou da pesquisa			
2º A	P21	-	-	-
2º B	Não participou da pesquisa			
2º C	P22	S/R	S/R	Superior
3º A	P23	57 anos	30 anos	Magistério +Especialização
3º B	P24	-	-	-
3º C	P25	S/R	S/R	Superior + Especialização
4º A	P26	-	-	-
4º B	P27	42 anos	15 anos	Superior + Especialização
5º A	P28	51 anos	27 anos	Magistério +Especialização
5º B	P29	-	-	-
5º C	P30	-	-	-
S/R	P31	40 anos	15 anos	Superior + Especialização

Fonte: elaborada pela autora.

Os participantes da Etapa 2 foram selecionados de acordo com critérios de correção dos instrumentos de rastreio de estudantes com AH/SD apresentados aos professores e aplicados em sala de aula. O método de seleção desses estudantes será apresentado mais a frente, mas de forma geral, os estudantes que foram considerados para segunda etapa aparecem apresentados na Tabela 3 abaixo.

Tabela 3 – Participantes da Etapa 2

ESCOLA A	
SALA	ESTUDANTES INDICADOS
1o. A	A1; B1
1o. B	-
1o. C	-
2o. A	-
2o. B	C1
2o. C	-
2o. D	D1*, E1, F1
3o. A	G1, H1, I1
3o. B	J1*, K1
3o. C	L1, M1
4o. A	N1; O1
4o. B	P1; Q1
4o. C	R1
4o. D	S1; T1
5o. A	U1; V1
5o. B	W1; X1
5o. C	Y1; Z1, A2*
5o. D	B2*; C2*, D2*; E2*
ESCOLA B	
SALA	ESTUDANTES INDICADOS
1o. A	A3; B3; C3
1o. B	D3; E3

2o. A	F3*; G3
2o. B	-
2o. C	H3; I3
3o. A	J3; K3; L3
3o. B	M3
3o. C	N3; O3
4o. A	P3
4o. B	Q3
5o. A	R3*
5o. B	S3; T3*; U3; V3*
5o. C	W3; X3

Fonte: Elaborada pela autora.

Nesta etapa foram aplicados dois instrumentos com cada estudante em suas respectivas escolas, em dias previamente selecionados em parceria com a coordenação pedagógica. Por consequência do período letivo de aplicação desses instrumentos, alguns estudantes não mais estavam frequentando as atividades escolares, por consequência não participaram desta etapa, e são apontados com um asterisco (*) na tabela acima. São considerados, no entanto, nos resultados apresentados, e por isso foram apresentados neste momento.

6.4 INSTRUMENTOS

Para as etapas do presente estudo foram utilizados instrumentos de rastreio de estudantes com indicativos de AH/SD, aplicados pelos professores em sala de aula. A seleção de ambos se deu pela sua relevância no meio acadêmico, pelo uso dos mesmos no citado Projeto de Extensão Universitária para atendimentos a estudantes com AH/SD, pelo estabelecimento, por ambos, de critérios claros de correção, e pela possibilidade de realizar esse estudo comparativo entre ambos no que tange aplicabilidade e eficácia nas indicações.

O questionário elaborado pela autora da pesquisa foi utilizado para caracterização dos professores participantes e para avaliação do uso dos instrumentos pelos professores (preferências, facilidades, dificuldades).

Os instrumentos selecionados para aplicação nos estudantes indicados pelos instrumentos de rastreio foram o Teste de Desempenho Escolar (TDE II) e o Questionário de Automeação adaptado de Freitas e Pérez (2012). Os instrumentos são detalhadamente apresentados nos itens a seguir.

6.4.1 Lista Base de Indicadores de Superdotação

O instrumento Lista Base de Indicadores de Superdotação – parâmetros para observação de alunos em sala de aula (LBIS) foi elaborado por Cristina Delou (1987) e se caracteriza como um instrumento de observação de alunos em sala de aula para o rastreio de estudantes,

permitindo a identificação de indicadores de AH/SD nesses alunos pela interpretação, pela autora, das características consagradas na literatura científica especializada em comportamentos observáveis dos alunos em sala de aula e em diversas situações de interação. O instrumento possui uma forma grupal e uma forma individual de aplicação, e as características/ comportamentos selecionados foram criados tendo como referencial teórico o conceito adotado pela Secretaria de Educação Especial (1985). Esse referencial teórico considera indicador de AH/SD elevada potencialidade em um ou mais aspectos a saber: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, dramáticas ou música; capacidade psicomotora. A autora distribuiu as 24 características/comportamentos em 4 grandes áreas: inteligência geral (IG), pensamento criador (PC), capacidade de liderança (CL), capacidade psicomotora (CP).

Para a forma grupal, o professor avalia a sala de aula como um todo, e inclui nomes dos alunos que considerar aptos em cada comportamento indicador de superdotação. Para a forma individual, o professor detém o olhar a cada aluno indicado individualmente, para que possa avaliar qual a consistência e frequência de cada característica apresentada pelo estudante, indicando se elas ocorrem nunca, às vezes ou sempre.

Para a correção do instrumento, Delou sugere considerar, na forma grupal, quais alunos foram mais mencionados e em quais áreas, e na forma individual, considerar como fatores decisivos a frequência (características que aparecem mais vezes nesse estudante) e consistência (mais assinaladas na coluna “sempre”).

Como crivo para seleção dos estudantes indicados neste trabalho, utilizou-se:

- Forma grupal – estudantes citados em frequência maior ou igual a 50% das características/comportamentos em uma ou mais áreas (IG, PC, CL e/ou PC);
- Forma individual – estudantes que apresentarem consistência na área indicada na forma grupal, ou seja, 90% ou mais itens assinalados na coluna “sempre” somados à coluna “às vezes”, com a necessidade de que a maioria (50% ou mais) de itens assinalados sejam na coluna “sempre”.

6.4.2 Guia de Observação de Talentos (GOT)

Na segunda versão Guia de Observação de Talentos (GOT), Guenther (2014) estabeleceu 31 itens que contemplam cinco domínios de capacidades, a saber: inteligência geral (G), inteligência com pensamento profundo, não linear (GM), inteligência com capacidade verbal (GV), criatividade e potencial criador (C), capacidade sócio-afetiva (S).

Para o preenchimento desse instrumento, o professor indica até dois estudantes em cada item em relação à sala de aula. Com os dados em mãos, são considerados critérios para análise, de acordo com o Quadro 6 abaixo, elaborado como sugerido por Guenther (pontuações abaixo das especificadas no Quadro 6 indicam capacidade normal para os domínios):

Quadro 6 – Critérios para análise do instrumento Guia De Observação De Talentos

Domínio G – Sinais de Inteligência Geral	De 3 a 4 indicadores – alta capacidade em inteligência; de 5 a 8 indicadores – dotação em Inteligência.	Itens: 4; 9 14; 19; 24; 26; 29
Domínio GM – Inteligência com profundidade e pensamento não linear	De 3 a 4 indicadores – capacidade alta; 5 ou 6 indicadores – dotação em inteligência com pensamento profundo, não linear	Itens 1, 6, 11, 16, 21
Domínio – GV – Inteligência com capacidade verbal	De 3 a 4 indicadores – alta capacidade verbal; 5 ou 6 indicadores – dotação em inteligência com capacidade verbal	Itens 2, 7, 12, 22, 27
Domínio C – Criatividade e potencial criador	De 4 a 5 indicadores – alta capacidade criativa; 6 ou 7 indicadores – dotação em criatividade	Itens 3, 8, 13, 18, 23, 28
Domínio - S – Capacidade socioafetiva	De 4 a 5 indicadores – alta capacidade socioafetiva; de 6 a 8 indicadores - dotação no domínio socioafetivo	Itens 5, 10, 15, 17, 20, 25, 30
Catalisador	Quando apontado soma em qualquer um dos domínios sinalizados, de acordo com a configuração dos dados.	Item 31

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Guenther (2011)

O crivo para indicação de estudantes com indicativo de AH/SD e posterior aplicação do Teste de Desempenho Escolar, foi a indicação de “dotação” em pelo menos um domínio e/ou indicação de “alta capacidade” em três ou mais domínios.

6.4.3 Questionário de Avaliação de Instrumentos de Rastreio

O Questionário de Avaliação de Instrumentos de Rastreio (Apêndice 1) aplicado com professores participantes da etapa de rastreio e identificação de estudantes com AH/SD nas salas de aula foi elaborado pela autora do presente estudo e teve como objetivo investigar com os professores participantes da Etapa 1 do grupo intervenção como foi o processo de identificação dos alunos, com qual instrumento sentiram mais segurança na utilização, qual deles ofereceu um melhor entendimento acerca do processo de identificação e se as orientações auxiliaram os procedimentos de indicação. Com os professores participantes do grupo controle, foi verificado se houve dificuldade no processo de identificação e utilização do instrumento, se sentiram necessidade de maiores informações, e com qual instrumento tiveram maior

familiaridade no preenchimento. Para ambos grupos, buscou-se avaliar a importância do momento de formação.

O questionário contemplou questões abertas, fechadas e de múltipla escolha, que buscaram compreender e elucidar as hipóteses levantadas pela pesquisa, além de uma caracterização inicial do perfil do professor respondente.

Para correção deste instrumento, houve a tabulação dos dados, formulação de categorias de análise a partir das respostas às perguntas dissertativas do questionário, análise do material a partir dessas categorias, elaboração de mapas de associação de ideias.

6.4.4 Teste de Desempenho Escolar – TDE II

O Teste de Desempenho Escolar (TDE II) é um instrumento de cunho pedagógico que avalia habilidades básicas de literatura, escrita e aritmética, como um processo de triagem inicial do processo de aprendizagem dos estudantes indicados pelos professores. O instrumento, que teve sua 2ª edição publicada no ano de 2009, avalia crianças de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental brasileiro, tanto de escolas públicas quanto privadas, com subtestes nas três áreas citadas, e pode ser aplicado de forma individual ou coletiva. O teste gera uma análise quanti e qualitativa para o subteste de escrita, no qual o primeiro funciona como triagem e a segunda permite identificar a qualidade dos erros cometidos, como possibilidade de levantar hipóteses de diagnóstico acerca dos erros do avaliando, e análises quantitativas para os subtestes de aritmética e leitura. Foram utilizados somente os dados quantitativos do instrumento. Os resultados obtidos foram então analisados a partir das tabelas normativas de dados de aplicação, e os percentis são apresentados como no Quadro 7, que segue abaixo.

Quadro 7 – Interpretação dos resultados de percentis do TDE I

PERCENTIL	INTERPRETAÇÃO
≤ 1	Déficit muito grave
Entre 1 e 5	Déficit grave
Entre 6 e 9	Déficit de leve a moderado
Entre 10 e 25	Alerta para déficit (abaixo do esperado)
26 a 40	Médio-inferior (um pouco abaixo do esperado, mas ainda dentro da média; ou levemente abaixo do moderado)
41 a 59	Médio (dentro do esperado, na média ou desempenho mediano)
60 a 74	Médio-superior (um pouco acima do esperado, mas ainda dentro da média; ou levemente acima do esperado)
75 a 94	Acima do esperado
95 a 99	Muito acima do esperado
≥ a 99	Desempenho desenvolvido em nível muito superior

Fonte: Manual de correção do TDE II (2019, p. 120).

Optou-se por utilizar a avaliação pelo instrumento TDE II em todos os estudantes que foram indicados pelos professores com indicativos de AH/SD, ou seja, que passaram pelo crivo de correção estabelecido pela pesquisadora em um ou em ambos instrumentos de rastreio. Compreende-se a limitação da aplicação de um teste que não objetiva avaliar indicativos de AH/SD, e sim avaliar o desempenho escolar do estudante, o que corresponderia, assim, às áreas intelectual geral e aptidão acadêmica específica do estudante que foi indicado pelos professores. No entanto, julgou-se necessária sua utilização por ser um instrumento pedagógico – levando em consideração que a aplicação e possível reprodução deste estudo aconteceu/acontecerá integralmente em escolas –, por sua fácil aplicabilidade e por seus critérios claros de correção. Para as demais áreas contempladas nas AH/SD estabelecidas pela Secretaria de Educação Especial (1985), a saber, capacidade pensamento criador ou produtivo capacidade de liderança talento especial para artes e capacidade psicomotora, não foram considerados, neste estudo, instrumentos possíveis de serem utilizados para avaliação. No entanto, foi utilizado o Questionário de Automeação adaptado de Freitas e Pérez (2012) para que os próprios estudantes pudessem reconhecer características que se destacam, não contempladas anteriormente pelos instrumentos de avaliação, buscando amenizar essa limitação de uma avaliação de características associadas às AH/SD, quando permite que os próprios estudantes as reconheçam no uso deste instrumento.

6.4.5 Questionário de Automeação adaptado de Freitas e Pérez (2012)

A automeação dos estudantes para comportamentos e áreas em que se consideram melhores, pode ser um bom balizador nos indicadores de AH/SD. Ao solicitar que estudantes apontem quais áreas se destaca, apresenta-se assim um olhar mais amplo das habilidades desse estudante, que por vezes não são observados pelos professores – seja por desconhecimento, falta de ferramentas pedagógicas ou ainda por falta de instrumentos que contemplem diferentes áreas.

O Questionário de Automeação e Nomeação dos Colegas refere-se à pesquisa das professoras Soraia Napoleão Freitas e Susana Graciela Pérez B. Pérez (2012), e é um dos nove questionários construídos pelas autoras, a partir dos conceitos da Teoria dos Três Anéis, de Joseph. S. Renzulli, e da Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, que “[...] permitem identificar os principais indicadores de AH/SD em qualquer área [...]” (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 17). O Questionário de Automeação adaptado de Freitas e Pérez (Apêndice 2) foi elaborado a partir de uma adaptação do questionário original, ajustado de forma que contemplasse um contexto mais atual. Para tanto, foram acrescentadas características contemporâneas de interesse dos estudantes como informática, pesquisa, entre outros.

Para correção deste instrumento, houve a tabulação simples dos dados obtidos com os estudantes.

6.5 PROCEDIMENTO PARA A COLETA DOS DADOS

A partir das escolhas das escolas, foi protocolado na Secretaria Municipal de Educação um termo de anuência e, com autorização para a intervenção em mãos, as diretoras das escolas foram contatadas para organização das intervenções.

Na Escola A, a coordenação pedagógica ofereceu um dia de Atividade de Trabalho Pedagógico (ATP) no qual foi ofertada a intervenção acerca do tema das AH/SD. A organização da intervenção, que contemplou orientação sobre AH/SD e instrução para uso dos instrumentos se deu conforme o Quadro 8.

QUADRO 8 – Organização dos conteúdos da intervenção

Duração do encontro: 1 hora e 30 minutos
Objetivos: obter noções gerais sobre conceitos e características do estudante com AH/SD; refletir sobre aspectos teóricos e práticos relacionados à identificação, avaliação e encaminhamentos de alunos com AH/SD; apresentar possibilidades de enriquecimento curricular e extracurricular; orientar sobre a utilização de instrumentos de rastreio para identificação de estudantes com indicativos de AH/SD em sala de aula.
Ementa: conceito de AH/SD; características dos alunos, questões biológicas e sociais; principais indicadores; mitos e verdades sobre AH/SD; a importância e o papel do professor na identificação; utilização de instrumentos de rastreio para identificação de estudantes com indicativos de AH/SD em sala de aula; possibilidades de avaliação de estudantes e possíveis encaminhamentos; enriquecimento curricular e extracurricular.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao princípio do encontro, foi realizada uma sensibilização dos professores, com um momento de partilha de conhecimentos prévios, impressões e experiências, para que a exposição dos conteúdos teóricos pudesse ser relacionada com as informações sobre as práticas pedagógicas adotadas pelas professoras. Ao final, os dois instrumentos foram distribuídos, e a forma de aplicação foi explicada detalhadamente.

As professoras tiveram um prazo de 30 dias para o preenchimento dos instrumentos a partir da observação em sala de aula. Os questionários foram entregues em mãos à coordenadora pedagógica da escola quando da retirada dos instrumentos, que os distribuiu em um outro ATP e foi recolhido após um prazo de 30 dias para preenchimento.

Na Escola B, também foi oferecido um horário em ATP para que a pesquisadora pudesse explicar os objetivos da pesquisa e distribuir os dois instrumentos de identificação de estudantes com AH/SD, no entanto, sem explicações de aplicação. As professoras tiveram o mesmo prazo de 30 dias para seu preenchimento, ocasião em que a pesquisadora foi buscar os instrumentos e oferecer a formação para esse grupo de participantes, formação essa que seguiu os mesmos moldes da oferecida à Escola A. Nessa data o questionário foi entregue às professoras que compareceram a esse ATP e a coordenadora pedagógica se comprometeu a entregar os demais instrumentos para as professoras que se ausentaram nesse encontro. Essa escola, no entanto, demorou um prazo maior do que os 30 dias para preenchimento dos questionários, cerca de 60 dias além do prazo inicial.

Para a coleta de dados com os estudantes indicados com indicativos de AH/SD pelos professores (Tabela 2) na Etapa B, foram agendados 5 encontros em dias letivos diferentes em cada escola, nos quais a pesquisadora realizou a aplicação dos instrumentos (TDE II e Questionário de Autonegação). Com a lista de estudantes indicados em mãos, a pesquisadora dispôs de uma sala reservada nas escolas e atendeu os estudantes em encontros que duraram entre 40 e 60 minutos para aplicação individual dos instrumentos com cada um.

6.6 PROCEDIMENTO PARA A ANÁLISE DOS DADOS

As análises dos resultados dos instrumentos padronizados (GOT, LBIS, TDE II), foram conduzidas de acordo com estabelecido pelos autores dos respectivos testes, somados a critérios estabelecidos pela pesquisadora nos dois instrumentos GOT e LBIS, a saber:

- Guia de Observação de Talentos: a pesquisadora adotou, como critério para indicação de AH/SD que o estudante fosse indicado com dotação em pelo menos um domínio, ou indicado com alta capacidade em três ou mais domínios.
- Lista Base de Indicadores de Superdotação: forma grupal – estudantes citados em frequência maior ou igual a 50% das características/comportamentos em uma ou mais áreas (IG, PC, CL e/ou PC) e forma individual – alunos que apresentassem consistência na área indicada na forma grupal, ou seja, 90% ou mais itens assinalados na coluna “às vezes” somados à coluna “sempre”, sendo que desses, com maioria (50% ou mais) de itens assinalados na coluna sempre.
- TDE II: para a presente pesquisa o TDE II possibilitou uma caracterização dos estudantes indicados pelos instrumentos GOT e LBIS. O Quadro 9 apresenta faixas de percentis categorizadas por cores, realizada pela autora. Para este estudo foram considerados com

desempenho superior à média estudantes com desempenho “amarelo” e “verde”, ou seja, com percentil acima de 60% em duas ou mais áreas do TDE II, a saber escrita, aritmética e/ou leitura.

Quadro 9 – Critérios de avaliação do TDE II utilizados para legenda nos Quadros 12 e 18

PERCENTIL	INTERPRETAÇÃO
≤ 1	Déficit muito grave
Entre 1 e 5	Déficit grave
Entre 6 e 9	Déficit de leve a moderado
Entre 10 e 25	Déficit de leve a moderado
26 a 40	Médio-inferior (um pouco abaixo do esperado, mas ainda dentro da média; ou levemente abaixo do moderado)
41 a 59	Médio (dentro do esperado, na média ou desempenho mediano)
60 a 74	Médio-superior (um pouco acima do esperado, mas ainda dentro da média; ou levemente acima do esperado)
75 a 94	Acima do esperado
95 a 99	Muito acima do esperado
≥ a 99	Desempenho desenvolvido em nível muito superior

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Manual do TDE II (2019).

Para a análise dos dados dos Questionários de Avaliação preenchidos pelos professores foram organizados em Mapas de Associação de Ideias, definidos tematicamente de acordo com informações obtidas por meio dos questionários, e da síntese da fala de cada interlocutor (SPINK, 2010). Foram aproveitados, ainda, eventuais dados que se apresentaram quantitativamente.

Para a interpretação dos dados coletados, buscou-se a interpretação das respostas das professoras, de modo que “nas análises, interpretação passa a ter o caráter de inacabado, reinventando-se a cada nova trama engendrada, redescobrimo-se em formas e conteúdos de possibilidades infinitas” (SPINK, 2013, p. 77). A interpretação, ainda de acordo com a autora, é um processo circular e inacabado, e caracteriza-se pela ressignificação da objetividade em visibilidade, e que produz sentido quando do encontro entre pesquisador e público alvo da pesquisa e a produção de sentido da interpretação dos elementos resultantes desse encontro, por meio dos técnicas e caminhos de visualização. “A interpretação emerge, dessa forma, como elemento intrínseco do processo de pesquisa. Não haveria, assim, momentos distintos entre o levantamento das informações e a interpretação. Durante todo o percurso da pesquisa estamos imersos no processo de interpretação” (SPINK, 2013, p. 82).

Os caminhos estabelecidos para essa análise, em resumo, foram: a) formulação de categorias de análise; b) análise do material a partir dessas categorias; c) elaboração de mapas de associação de ideias, que “constituem instrumentos de visualização que têm duplo objetivo: dar subsídios ao processo de interpretação e facilitar a comunicação dos passos subjacentes ao processo interpretativo” (SPINK, 2013, p. 84). A partir das informações contidas nos Mapas, construiu-se a análise das interpretações, verificação de hipóteses, confirmação ou não das

afirmações estabelecidas pelas hipóteses dessa investigação, em um diálogo com a literatura acerca do tema das AH/SD.

Os dados obtidos com a coleta na Escola A e com a Escola B foram analisados separadamente para que, compilados e dispostos em tabelas e gráficos, pudessem traçar uma análise comparativa dos processos de identificação de estudantes pelos professores, dos resultados dos instrumentos de rastreio e do instrumento de avaliação de desempenho escolar.

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escolha dos instrumentos aqui apresentados, como já apontado, considerou a sua aplicabilidade, ou seja, instrumentos que em sua proposta fossem de fácil aplicação por professores em sala de aula e que possuísem critérios de correção bem estabelecidos para que, assim, não só sua aplicação fosse facilitada, bem como sua correção.

Ao tomar-se como referencial definições de AH/SD definidas pela Secretaria de Educação Especial (1985), considera-se então indicador de AH/SD elevada potencialidade em um ou mais dos seguintes aspectos: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, dramáticas ou música; capacidade psicomotora, referencial esse que está baseado nas teorias de Renzulli (2014a), tanto para a caracterização quanto para o atendimento a esses indivíduos, fez-se necessário realizar uma análise mais criteriosa sobre quais dessas áreas são de fato apontadas para observação dos estudantes pelos professores em sala de aula no momento do rastreio.

A cartilha da SEESP/MEC “Saberes e Práticas da Inclusão – desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com AH/SD” traz as seguintes descrições para cada área da AH/SD:

- Tipo Intelectual: apresenta flexibilidade e fluência de pensamento, capacidade de pensamento abstrato para fazer associações, produção ideativa, rapidez do pensamento, compreensão e memória elevada, capacidade de resolver e lidar com problemas;
- Tipo acadêmico: evidencia aptidão específica, atenção, concentração; rapidez na aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse, habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; capacidade de produção acadêmica;
- Tipo criativo: originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora, sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir diferentemente e, até de modo extravagante, sentimento de desafio diante da desordem de fatos, facilidade de auto expressão, fluência e flexibilidade;
- Tipo social: revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas e grupos para estabelecer relações sociais, percepção acurada das situações de grupo, capacidade para resolver situações sociais complexas, alto poder de persuasão e de influência de grupos;
- Tipo psicomotor: destaca-se por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho fora do comum em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora;

- Tipo talento especial: pode-se destacar tanto na área de artes plásticas, musicais, como dramáticas, literárias ou cênicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho (BRASIL, 2006, p. 11-12).

Uma definição amplamente divulgada e reconhecida das AH/SD, que embasa definições como a apresentada na Resolução nº 4 do Ministério da Educação foi divulgada no Relatório Marland (1971) e aponta que

As crianças capazes de alto desempenho incluem aqueles que demonstram realização e/ou capacidade elevada em qualquer um dos seguintes domínios, individualmente ou combinados:

1. capacidade intelectual geral
2. aptidão acadêmica específica
3. pensamento criativo ou produtivo
4. capacidade de liderança
5. artes visuais e performativas
6. capacidade psicomotora. (p. IX)

A partir das descrições acima, a discussão dos resultados deste estudo parte de uma verificação, como apontado no Quadro 10, de quais itens apresentados aos professores pelos dois instrumentos selecionados correspondem às áreas propostas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Para as posteriores avaliações de eficácia dos instrumentos, fez-se necessário incluir nessa verificação o instrumento Questionário de Automeação Adaptado de Freitas e Pérez para facilitar os processos de discussão de resultados.

Quadro 10 – Domínios de inteligência e instrumentos de rastreio

INSTRUMENTOS/ ÁREAS PROPOSTAS	LBIS	GOT	QUESTIONÁRIO DE AUTONOMEAÇÃO
INTELECTUAL GERAL	1, 3, 6, 7, 9, 11, 12	4, 9, 12, 14, 16, 19, 24, 29	Leitura, pesquisa, informática, escrita, expressão verbal
ACADÊMICA	4, 8, 15	1, 2, 5, 6, 26	Matemática, ciências
CRIATIVIDADE	2, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20	8, 18, 21, 23, 28	Desenho, criar histórias, criatividade, criatividade
LIDERANÇA	5, 10, 21, 23	10, 11, 15, 17, 20, 22, 25, 27, 30	Amizades, liderança
PSICOMOTRICIDADE	24	-	Dança, ginástica
ARTES	22	3, 7, 13	Artes, teatro, audiovisual, dança, música, fotografia
31* comprometimento com a tarefa			

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se que os instrumentos tendem a direcionar o olhar do observador – seja ele o professor em sala de aula, ou outro profissional realizando um rastreio de estudantes com indicativos de AH/SD – aos tipos de inteligência (intelectual geral e acadêmica) e social (das

relações afetivas, com características marcantes de liderança). Mitos como “o aluno com altas habilidades/superdotação apresentará necessariamente um excelente rendimento na escola, destacando-se como o melhor da classe” (ALENCAR, 2007, p. 17) são perpetrados quando os olhares dos profissionais se detêm somente a essa característica de inteligência (geral e/ou acadêmica). O ideal seria a representação de diferentes áreas de inteligência e capacidades humanas com a pintura, esportes, música entre outros, para que o professor consiga enxergar as AH/SD para além de conceitos limitados que são perpetuados por falta de conhecimento acerca do tema. Por sua vez, Ourofino e Guimarães apontam, que

estudiosos da área de superdotação, há décadas, se preocupam com questões relacionadas aos aspectos emocionais, sociais e de personalidade manifestados por indivíduos com altas habilidades/superdotação. Como consequência, muitos estudos foram desenvolvidos na perspectiva de derrubar mitos de que indivíduos superdotados são susceptíveis a desajustamentos emocionais, comportamentos de isolamento, depressão e até loucura (2007, p. 47).

Isso pode significar que o apontamento, nos instrumentos, de indicadores/comportamentos que auxiliam o reconhecimento da área social/liderança, é um avanço no que diz respeito ao conhecimento que se amplia pela disseminação de informação acerca do tema.

Neste estudo, a aplicação com alunos de um teste que avalia o seu desempenho escolar colaboraria também para a confirmação dessa ideia precipitada de que em AH/SD a inteligência – geral ou acadêmica – é a característica que mais se destaca. No entanto, como já apontado, a pesquisa utilizou-se de outro instrumento – questionário de autonegação – que buscou evidenciar demais características associadas às AH/SD (Apêndice 2), dados esses que serão evidenciados a seguir.

Diante da grande quantidade de dados coletados por meio da aplicação de instrumentos tanto com professores, quanto com estudantes, a organização da apresentação dos resultados se dará primeiro de forma separada, por escola, e em seguida será realizada uma análise comparativa entre as duas.

7.1 ESCOLA A – GRUPO EXPERIMENTAL

A Escola A contou com a participação de todos os 16 professores de sala, que avaliaram um total de 450 estudantes por meio dos instrumentos de rastreio (Tabela 4)

Tabela 4 – Amostra de estudantes avaliados na Escola A

Escola A	
Estudantes matriculados	450
Estudantes avaliados	450

Fonte: Elaborado pela autora.

Professores nomearam 110 estudantes com o instrumento GOT e 46 estudantes com o instrumento LBIS – o mesmo nome pode ter sido citado nos dois instrumentos. Esses estudantes tiveram seus nomes citados pelo menos uma vez em um ou em ambos instrumentos, e sinalizam que o professor considerou que esse estudante apresenta alguma característica de destaque dentre aquelas citadas pelos instrumentos. Os estudantes indicados, por sua vez, foram aqueles que passaram pelo crivo de correção de pelo menos um instrumento (Tabela 5).

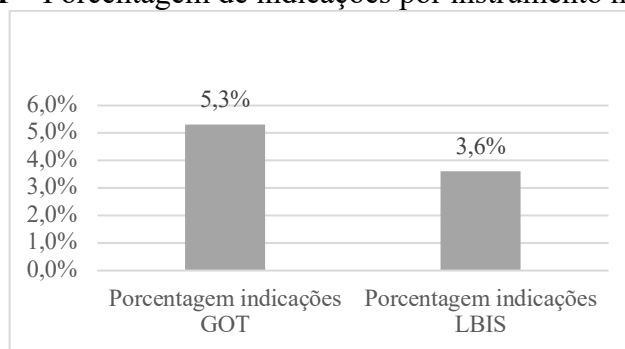
Tabela 5 – Nomeações e indicações dos estudantes avaliados na Escola A

ESCOLA A	
Estudantes nomeados GOT	110
Estudantes indicados GOT	23
Estudantes nomeados LBIS	46
Estudantes indicados LBIS	17

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao trabalhar com a porcentagem que essa amostra representa no grupo, encontra-se a confirmação dos dados apontados pelo Relatório de Marland (1971), que estima que 3% a 5% da população possua AH/SD. Apesar de esses estudantes ainda não possuírem confirmação das AH/SD, a porcentagem de indicações mantém-se dentro dos números estimados.

Gráfico 1 – Porcentagem de indicações por instrumento na Escola A



Fonte: Elaborado pela autora

A Tabela 6 apresenta os estudantes com AH/SD, apontando os respectivos anos escolares de cada um. Nota-se que nesta escola um maior número de estudantes indicados pelos professores concentra-se nos anos finais do Ensino Fundamental I, com ausência de indicações de estudantes no 1º ano B, 1º ano C e 2º ano C. As salas de 4º ano A, 4º ano B, 4º ano C, 5º ano A e 5º ano B que não apresentaram indicações com o instrumento LBIS.

Professores destes anos da Escola A apontaram, durante a formação, a dificuldade de se encontrar características de AH/SD nesses estudantes que, em sua maioria, provém de famílias com baixa escolaridade, com baixas condições sociais e com pouco estímulo de aprendizagem

– tanto das famílias quanto das escolas das quais vieram antes. Esse tipo de olhar para as AH/SD envolve ainda um desconhecimento acerca do tema. O docente, que deveria ser principal fonte de informações acerca de seus estudantes, podendo reconhecer suas habilidades e qualidades por estar “munido de recursos adequados para realizar observações e anotações sobre alunos que se destacam em sala de aula” (GUIMARÃES, 2007, p. 83), ainda necessita de informações e sensibilização para que possa ir além dos estereótipos de “divindade ou algo raro de se encontrar” (RONDINI, 2019, p. 81).

Tabela 6 – Indicações de estudantes com AH/SD na Escola A por ano escolar

ESCOLA A		
SALA	INDICADOS GOT	INDICADOS LBIS
1º A	A1; B1	A1
1o. B	-	-
1o. C	-	-
2o. A	-	-
2o. B	C1	C1
2o. C	-	-
2o. D	D1	E1, F1
3o. A	G1, H1	I1
3o. B	J1	K1
3o. C	L1	L1; M1
4o. A	N1; O1	N1
4o. B	P1; Q1	-
4o. C	R1	-
4o. D	S1; T1	-
5o. A	U1; V1	-
5o. B	W1; X1	-
5o. C	Y1; Z1	Y1; Z1; A2
5o. D	B2; C2	B2; C2; D2; E2

Fonte: Elaborado pela autora

O Quadro 11 representa as áreas de domínio indicadas para cada estudante sinalizado pelo instrumento GOT. Conforme critérios de correção do instrumento (GUENTHER, 2012), em termos de pontuação dos estudantes avaliados, as diferentes cores do quadro apresentam as diferenças entre dotação e alta capacidade. As áreas de inteligência (com profundidade, geral e com capacidade verbal) foram as áreas de domínio mais indicadas para os estudantes no instrumento GOT, enquanto criatividade e capacidade sócio-afetiva tiveram menor recorrência. Nota-se que a maior parte dos estudantes – 82,6% - foram indicados em mais de duas áreas de domínio.

Quadro 11 – Distribuição das áreas de domínio dos estudantes indicados pelo GOT na Escola A

LEGENDA	ESCOLA A				
	ÁREAS DE DOMÍNIO (GOT)				
dotação					
alta capacidade					

ANO	ESTUDANTE	Inteligência com profundidade (GM)	Inteligência geral (G)	Inteligência com capacidade verbal (GV)	Criatividade e potencial criador (C)	Capacidade Sócio-Afetiva (S)
1.A	A1					
	B1					
2. B	C1					
2. D	D1					
3. A	G1					
	H1					
3. B	K1					
3. C	M1					
4. A	O1					
	P1					
4. B	Q1					
	R1					
4. C	S1					
4. D	T1					
	U1					
5. A	V1					
	W1					
5. B	X1					
	Y1					
5. C	Z1					
	A2					
5. D	C2					
	D2					
% de indicações		82,6%	100%	78,2%	56,5%	73,9%
Alta		39,1%	52,1%	37%	30,4%	30,4%
Dotação		33,3%	47,8%	34,7%	26%	43,4%

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 12, mostra-se representada distribuição das áreas de desempenho do instrumento LBIS por estudante indicado pelo instrumento na Escola A. Por esse instrumento nota-se que há uma percepção diferenciada dos estudantes, em comparação com o instrumento GOT.

As especificidades nas indicações de estudantes por área de desempenho mostram-se maior nesse instrumento, quando em comparação com o anterior: 94,1% dos estudantes indicados apresentam sinais de inteligência geral e 35,3% dos estudantes indicados apresentam sinais de Capacidade de Liderança. Esses dois fatores do instrumento LBIS podem ser comparados com Inteligência Geral (G) e Capacidade Sócio-afetiva (S) do GOT, nos quais houve indicação de 100% e 73,9% de estudantes respectivamente.

Pode-se sugerir que as especificações apresentadas no instrumento LBIS sejam melhor compreendidas quando do seu preenchimento, permitindo que os estudantes sejam mais criteriosamente avaliados quanto às suas habilidades – ao oferecer uma avaliação individual, além da grupal, o professor pode conseguir pontuar de forma mais específica quais as áreas de desempenho em que o estudante se apresenta um comportamento determinado e com qual frequência – na forma individual do instrumento, o professor não só avalia individualmente o

estudante após fazer um levantamento geral com o grupo, como também avalia a frequência com que esse comportamento acontece, relatando se nunca, às vezes ou sempre.

QUADRO 12 – Distribuição das áreas de desempenho dos estudantes indicados pela ILBIS na Escola A

LEGENDA		ESCOLA A			
Consistente + Frequente*		ÁREAS DE DESEMPENHO (LBIS)			
Frequente**		Inteligência Geral (IG)	Pensamento Criador (PC)	Capacidade de liderança (CL)	Capacidade Psicomotora (CP)
ANO	ESTUDANTE				
1. A	A1				
2. B	C1				
2. D	E1				
	F1				
3. A	I1				
	J1				
3. B	K1				
3. C	L1				
	M1				
4. A	N1				
5. C	Y1				
	Z1				
	A2				
5. D	B2				
	C2				
	D2				
	E2				
	% de indicações	94,1%	41,2%	35,3%	23,5%
	Consistente + Frequente	70,6%	35,3%	35,3%	17,6%
	Frequente	23,5%	5,9%	0,0%	5,9%

Fonte: Elaborado pela autora

*Indicações apontadas no Instrumento Grupal (<50%) que coincidem com a consistência de itens assinalados na forma Individual (<90% nos itens Sempre + Às vezes).

**Áreas de desempenho que apresentam consistência (<90% nos itens sempre + às vezes) no Instrumento Individual sem que tenham aparecido, no entanto, na indicação do Instrumento Grupal, mas que trazem informações importantes a respeito desses estudantes.

O Quadro 13, por sua vez, apresenta o resultado da aplicação do TDE nas crianças acima indicadas por ambos instrumentos (GOT e LBIS). O resultado aqui apresentado considera para o quadro apenas o resultado do percentil decorrente do Escore de Eficiência, que faz uma síntese dos demais escores para cada habilidade avaliada – escrita, aritmética e leitura. Alguns estudantes (D1, J1, A2, B2, C2, D2, E2) não foram avaliados com o TDE II por não estarem presentes na escola nos dias designados para a avaliação. As cores apresentadas como legenda do Quadro 13 correspondem ao Quando 9, apresentado na página 63.

Quadro 13 – Avaliação de desempenho escolar na Escola A

DESEMPENHO GERAL TDE ESCOLA A			
	Escrita	Aritmética	Leitura
A1			
B1			
C1			
D1	NÃO AVALIADO PELO TDE II		
E1			
F1			
G1			
H1			
I1			
J1	NÃO AVALIADO POR TDE		
K1			
L1			
M1			
N1			
O1			
P1			
Q1			
R1			
S1			
T1			
U1			
V1			
W1			
X1			
Y1			
Z1			
A2	NÃO AVALIADO POR TDE		
B2	NÃO AVALIADO POR TDE		
C2	NÃO AVALIADO POR TDE		
D2	NÃO AVALIADO POR TDE		
E2	NÃO AVALIADO POR TDE		

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com critérios de análise de dados especificados pela autora do presente estudo, anteriormente especificados, apresentaram desempenho escolar superior, A1, B1, C1, D1, I1, O1, Q1, R1, S1, Y1 e Z1.

Para uma análise dos resultados desses instrumentos acima especificados, foi elaborado o Quadro 14, que buscou verificar de forma sintética a relação entre os resultados dos instrumentos utilizados, apresentados acima. O quadro também especifica ano no qual o estudante está matriculado, por qual instrumento de rastreio utilizado ele foi indicado e se houve resultado de desempenho escolar superior na avaliação do TDE II (De acordo com os critérios estabelecidos para este estudo).

Além disso, sinaliza se os critérios de avaliação do TDE II – desempenho escolar – correspondem com as áreas de indicação dos instrumentos quando o estudante não obteve resultado de desempenho superior no TDE II. Isso porque, um resultado de desempenho escola inferior no TDE II poderia sinalizar que a inteligência geral ou inteligência acadêmica não são

as áreas em que esse aluno apresenta um potencial elevado, o que de fato ocorreu, de acordo com análise realizada.

Para correspondência com instrumento de autonegação, verificou-se se as áreas especificadas nos instrumentos estiveram contempladas nos itens em que os estudantes avaliaram sua qualificação.

Quadro 14 – Verificação da correspondência de diferentes instrumentos na indicação de estudantes com AH/SD na Escola A

ESCOLA A – GRUPO EXPERIMENTAL						
Ano	Est.	Instrumento de rastreio	TDE II	TDE II corresponde com área de indicação? Quais são as áreas?	Autonegação corresponde com área de indicação?	Melhor instrumento de indicação
1º A	A1	GOT/LBIS	Sim	Sim	Sim	GOT
	B1	GOT	Sim	Sim	Sim	
2º B	C1	GOT/LBIS	Sim	Sim	Sim	GOT/LBIS
2º D	D1	GOT	-	-	-	LBIS
	E1	LBIS	Sim	Sim	Sim	
	F1	LBIS	Não	Não (IG, CL)	Sim	
3º A	G1	GOT	Não	Não (GM, G, GV, C, S)	Sim	GOT/LBIS
	H1	GOT	Não	Não (G, GV, S)	Sim	
	I1	LBIS	Sim	Sim	Sim	
3º B	J1	GOT	-	-	-	-
	K1	LBIS	Não	Não (IG, CL, CP)	Sim	
3º C	L1	GOT/LBIS	Não	Não (GM, G, C, S / IG, PC)	Sim	-
	M1	LBIS	Não	Sim	-	
4º A	N1	GOT/LBIS	Não	Não (GM, G, GV, C, S / CL)	-	GOT
	O1	GOT	Sim	Sim	-	
4º B	P1	GOT	Não	Sim	Sim	GOT
	Q1	GOT	Sim	Sim	Sim	
4º C	R1	GOT	Sim	Sim	Sim	GOT
4º D	S1	GOT	Sim	Sim	-	GOT
	T1	GOT	Não	Não (G, S)	Sim	
5º A	U1	GOT	Não	Não (GM, G, GV, S)	Sim	-
	V1	GOT	Não	Não (GM, G, GV)	Sim	
5º B	W1	GOT	Não	Não (GM, G, GV, C, S)	Sim	-
	X1	GOT	Não	Não (GM, G, S)	Sim	
5º C	Y1	GOT/LBIS	Sim	Sim	Sim	GOT/LBIS
	Z1	GOT/LBIS	Sim	Sim	Sim	
	A2	LBIS	-	-	-	
5º D	B2	GOT/LBIS	-	-	-	-
	C2	GOT/LBIS	-	-	-	
	D2	LBIS	-	-	-	
	E2	LBIS	-	-	-	

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a Escola A, em síntese, o instrumento GOT foi mais preciso quanto à indicação dos estudantes quando esses resultados estiveram comparados ao desempenho escolar avaliado pelo TDE II. Isso significa que o instrumento GOT foi capaz de ser mais específico na indicação dos estudantes com melhor desempenho escolar em comparação com o LBIS.

Em uma comparação entre áreas de desempenho dos instrumentos GOT e LBIS e Questionário de Automeação, ambos apresentaram correspondência, ou seja, as áreas em que os estudantes foram indicados em ambos corresponderam às áreas em que os estudantes se auto declararam melhores em comparação com os colegas.

Quando o resultado do TDE II não atingiu o crivo deste estudo, olhou-se para a área de desempenho deste estudante. Todos os estudantes que não tiveram um bom desempenho acadêmico no TDE II foram indicados com áreas de desempenho (ou áreas de domínio) para além das áreas de inteligência (com profundidade, geral e/ou verbal). As áreas sócio-afetiva ou liderança, pensamento criador ou criatividade e potencial criador e capacidade psicomotora não foram avaliadas neste estudo, assim não se pôde avaliar qual instrumento, GOT ou LBIS, foi mais preciso neste quesito.

Ao todo, de um total de 31 estudantes indicados por ambos instrumentos, o TDE II avaliou com desempenho superior – de acordo com o crivo desta pesquisa – um total de 11 estudantes. Isso significa 35,5% da amostra de estudantes indicados pelos professores foram indicados com um potencial elevado em uma das áreas determinadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a saber intelectual e/ou acadêmica, conforme avaliado pelo conjunto de instrumentos utilizados por esta pesquisa. Do universo geral dos estudantes da Escola A, 450, esta amostra corresponde a 2,5% deles. Destaca-se aqui que esta não é uma avaliação de confirmação das AH/SD, e sim um estudo introdutório do perfil destes estudantes.

Por fim, buscou-se saber dos professores que realizaram as indicações como foi o contato, tanto com os instrumentos, quanto com a formação que participaram. O Quadro 15 traz os dados qualitativos dos questionários respondidos pelos professores.

Quadro 15 – Resposta dos professores da Escola A ao questionário de avaliação dos instrumentos de rastreio

	P5	P7	P8	P10	P12	P14	P15	P16	P17	P18
Contato com o tema	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Acreditava que em sua sala existiam estudantes com indicativos	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
Instrumento de preferência	GOT	S/R	GOT	S/R	LBIS	S/R	LBIS	LBIS	LBIS	LBIS
Instrumento mais preciso	LBIS	S/R	GOT	S/R	LBIS	S/R	LBIS	GOT	LBIS	LBIS

Dificuldade no preenchimento	Não	Não	Não	S/R	Não	S/R	Não	GOT	Não	Não
Formação ajudou no preenchimento	Sim	Sim	- *	Sim	Sim	Sim	Não*	Sim	Sim	Sim
Formação ajudou no reconhecimento dos estudantes	Sim	S/R	- *	Sim	Não	Sim	S/R*	Sim	Sim	Sim

Fonte: elaborado pela autora.

*Professores que não estiveram presencialmente na formação com a pesquisadora, colhendo informações com os colegas, que puderam replicar o conhecimento adquirido.

Pode-se inferir que os professores que receberam formação, ou seja, sensibilização com o tema e instrução para o uso de instrumentos, preferiram a LBIS ao GOT, e acreditaram que a formação ajudou no reconhecimento dos estudantes com indicadores de AH/SD e também no preenchimento dos instrumentos. Professores que acreditavam não encontrar estudantes com indicativos de AH/SD (P12 do 4º ano B, P14 do 4º ano D, P16 do 5º ano B, P17 do 5º ano C, P18 do 5º ano D) não só indicaram estudantes por meio do preenchimento dos instrumentos como também alguns desses estudantes tiveram desempenho escolar superior, quando avaliados pelo TDE II.

Quadro 16 – Mapa de ideias da Escola A

	Contato com temática	Dificuldades com instrumentos	Formação para preenchimento dos instrumentos
P5	Cursos de formação, palestras, pesquisas	Não	S/R
P7	Sim, TCC da especialização foi em superdotação	Não	A formação dá uma visão maior de avaliação
P8	Curso pela prefeitura	-	Mais dados para entender, facilitando o preenchimento dos instrumentos
P10	Através de leitura de textos, palestras	Não tive	não participei da formação, pois abonei.
P12	Não	Não	Para entender melhor.
P14	Breve contato na universidade	A outra professora de sala preencheu instrumentos	Ajudou a observar melhor os estudantes e a saber que existem "vários tipos" de AH/SD
P15	Iniciação Científica, TCC e Dissertação de mestrado foram sobre o tema. Participação em eventos, grupo de pesquisas.	Não, mas ficou em dúvida ao nomear os 2 alunos no GOT, pois estando restrito a 2 nomes apenas, ficou em dúvida em quais alunos apontar, pois notou destaque em mais de dois estudantes em alguns itens	S/R
P16	Formação na faculdade	Problemas específicos com precisão	Auxiliou no esclarecimento de dúvidas e na análise dos alunos
P17	Por meio de palestras de formação continuada	Não	Facilitaria a compreensão e a identificação dos aspectos mencionados (não participou da formação)
P18	Não tive	Não tive	Reconhecer estudantes com AH/SD é um desafio, é necessário um conhecimento prévio

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 16 mostra uma síntese das respostas das professoras ao questionário de avaliação dos instrumentos e formação. Falas como da professora P15, de que o instrumento GOT, ao permitir nomear apenas duas crianças por item, não auxiliaria um olhar mais abrangente podem nos levar a compreender a preferência de um instrumento a outro. Associa-se também a precisão do instrumento à sua preferência, uma vez que o LBIS, ao permitir observar o estudante individualmente, após o rastreio inicial, pode trazer informações mais aprofundadas acerca do estudante avaliado. A professora P5, por exemplo, assinalou que preferiu o preenchimento do GOT, mas ainda assim apontou a LBIS como mais preciso, ao contrário da P16, que acreditou no oposto.

Apenas uma professora, P12, expressou que a formação não ajudou no reconhecimento de estudantes com AH/SD em sala de aula, no entanto, afirmou que a formação a auxiliou no preenchimento dos instrumentos. Todas as demais professoras afirmaram que a formação auxiliou no reconhecimento de estudantes com AH/SD em sala, pela possibilidade de ter uma melhor atenção às características a serem observadas, pois é necessário conhecer os diferentes comportamentos e as diferentes habilidades que um indivíduo com AH/SD pode apresentar, para poder, enfim, reconhecê-lo como tal (RECH; NEGRI, 2019).

7.2 ESCOLA B – GRUPO CONTROLE

A Escola B contou com a participação de 12 de seus 14 professores – 2 deles não participaram do primeiro encontro nem tampouco assinaram o TCLE e enviaram os instrumentos para coleta de dados. Assim, de um total de 314 estudantes matriculados na escola, foram avaliados 267 estudantes (Tabela 7).

Tabela 7 – Amostra de estudantes na Escola B

Escola B	
Estudantes matriculados	314
Estudantes avaliados	267

Fonte: Elaborado pela autora.

Professores nomearam com o GOT, 96 estudantes e indicaram 24 enquanto com a LBIS nomearam 38 e indicaram 4 estudantes (Tabela 8).

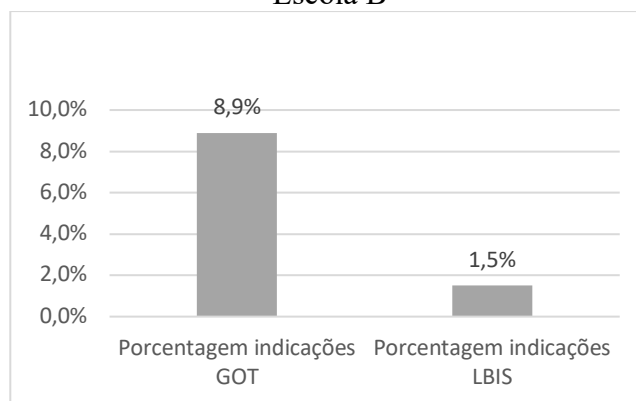
Tabela 8 – nomeações e indicações dos estudantes avaliados na Escola B

ESCOLA B	
Estudantes nomeados GOT	96
Estudantes indicados GOT	24
Estudantes nomeados LBIS	38
Estudantes indicados LBIS	4

Fonte: Elaborado pela autora

A porcentagem de indicações em ambos instrumentos se dá como apresentada no Gráfico 2, com uma incidência muito maior de indicações no instrumento GOT.

Gráfico 2 – Porcentagem de indicações por instrumento na Escola B



Fonte: Elaborado pela autora

Essa considerável diferença entre um instrumento e outro se dá pelo fato de que a LBIS foi o instrumento menos utilizado pelos professores desta escola, como pode-se afirmar por meio da Tabela 9. Apenas quatro professores preencheram a LBIS, sendo que dois deles tiveram estudantes indicados pelo instrumento, ou seja, estudantes que passaram pelo crivo de correção do mesmo, e dois deles cujos estudantes nomeados não passaram pelo crivo de correção. Os demais professores não preencheram o instrumento.

Tabela 9 – Indicações de estudantes com AH/SD na Escola B por ano escolar

ESCOLA B		
Sala	Indicados GOT	Indicados LBIS
1º A	A3; B3; C3	A3; B3
1º B	D3; E3	sem instrumentos
1º C	não participou da pesquisa	
2o. A	F3; G3	sem instrumentos
2o. B	não participou da pesquisa	
2o. C	H3; I3	sem instrumentos
3o. A	J3; K3; L3	sem instrumentos
3o. B	M3	sem instrumentos
3o. C	N3; O3	sem instrumentos
4o. A	P3	sem instrumentos
4o. B	Q3	-
5o. A	R3	-
5o. B	S3; T3; U3; V3	S3; T3
5o. C	W3; X3	sem instrumentos

Fonte: Elaborado pela autora

O Quadro 17 representa as áreas de domínio indicadas para cada estudante sinalizado pelo instrumento GOT na Escola B. Conforme critérios de correção do instrumento, as diferentes cores do quadro apresentam as diferenças entre dotação e alta capacidade. As áreas

de inteligência geral e inteligência com profundidade foram as áreas de domínio mais indicadas para os estudantes no instrumento GOT, enquanto inteligência com capacidade verbal, criatividade e capacidade sócio-afetiva tiveram menor recorrência. Nota-se que nesta escola houve uma maior diferenciação nas indicações por áreas de domínio em relação à Escola A. Nesta escola, 91,6% dos estudantes foram indicados em mais de duas áreas de domínio.

Quadro 17 – Distribuição das áreas de domínio dos estudantes indicados pelo GOT na Escola B

LEGENDA		ESCOLA B				
dotação		ÁREAS DE DOMÍNIO (GOT)				
alta capacidade		Inteligência com profundidade (GM)	Inteligência geral (G)	Inteligência com capacidade verbal (GV)	Criatividade e potencial criador (C)	Capacidade Sócio-Afetiva (S)
ANO	ESTUDANTE					
1. A	A3					
	B3					
	C3					
1. B	D3					
	E3					
2. A	F3					
	G3					
2. C	H3					
	I3					
3. A	J3					
	K3					
	L3					
3. B	M3					
3. C	N3					
	O3					
4. A	P3					
4. B	Q3					
5. A	R3					
5. B	S3					
	T3					
	U3					
	V3					
5. C	W3					
	X3					
% DE INDICAÇÕES		75,0%	100,0%	66,7%	58,3%	62,5%
ALTA		37,5%	54,2%	50,0%	41,7%	33,3%
DOTAÇÃO		37,5%	45,8%	16,7%	16,7%	29,2%

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 18 está representada a distribuição das áreas de desempenho do instrumento LBIS por estudante indicado pelo instrumento na Escola A. Ainda que este instrumento, nesta escola, também tenha permitido uma maior especificidade das áreas de desempenho dos estudantes, a pequena quantidade de instrumentos preenchidos não permite análises mais

específicas. Nota-se, ainda que com dados menores, que o Pensamento Criador foi bastante destacado entre os estudantes indicados.

Quadro 18 – Distribuição das áreas de desempenho dos estudantes indicados pela LBIS na Escola B

LEGENDA		ESCOLA B			
Consistente + Frequente*		ÁREAS DE DESEMPENHO (LBIS)			
Frequente**		Inteligência Geral (IG)	Pensamento Criador (PC)	Capacidade de liderança (CL)	Capacidade Psicomotora (CP)
ANO	ESTUDANTE				
1.A	A3				
	B3				
5. B	S3				
	T3				
	% DE INDICAÇÕES	82,6%	75%	25%	25%
	Consistente + Frequente	39,1%	50%	25%	25%
	Frequente	33,3%	25%	0%	0%

Fonte: Elaborado pela autora

*Indicações apontadas no Instrumento Grupal (<50%) que coincidem com a consistência de itens assinalados na forma Individual (<90% nos itens Sempre + Às vezes).

**Áreas de desempenho que apresentam consistência (<90% nos itens sempre + às vezes) no Instrumento Individual sem que tenham aparecido, no entanto, na indicação do Instrumento Grupal, mas que trazem informações importantes a respeito desses estudantes.

Assim como o Quadro 13 apresentado nas análises da Escola A, o Quadro 19 por sua vez apresenta o resultado da aplicação do TDE nas crianças acima indicadas por ambos instrumentos (GOT e LBIS). Alguns estudantes (F3, R3, T3, V3) não foram avaliados no TDE II por não estarem presentes na escola nos dias designados para a avaliação. As cores apresentadas como legenda do Quadro 19 correspondem ao Quando 9, apresentado na página 63.

Quadro 19 – Avaliação de desempenho escolar na Escola B

DESEMPENHO GERAL TDE ESCOLA B			
	Escrita	Aritmetica	Leitura
A3			
B3			
C3			
D3			
E3			
F3	NÃO AVALIADO POR TDE		
G3			
H3			
I3			
J3			
K3			
L3			
M3			
N3			
O3			
P3			

Q3			
R3	NÃO AVALIADO POR TDE		
S3			
T3	NÃO AVALIADO POR TDE		
U3			
V3	NÃO AVALIADO POR TDE		
W3			
X3			

Fonte: Elaborado pela autora.

Foram apontados com desempenho escolar superior, de acordo com os critérios estabelecidos neste estudo, A3, B3, C3, D3, G3, H3, I3, J3, L3 e U3.

Assim como elaborado para a análise da Escola A, o Quadro 20, que buscou verificar de forma sintética a relação entre os resultados dos instrumentos utilizados, apresentados acima. O quadro especifica ano no qual o estudante está matriculado, por qual instrumento de rastreio utilizado ele foi indicado e se houve resultado de desempenho escolar superior na avaliação do TDE II (De acordo com os critérios estabelecidos por este estudo).

Além disso, sinaliza se os critérios de avaliação do TDE II – desempenho escolar – correspondem com as áreas de indicação dos instrumentos quando o estudante não obteve resultado de desempenho superior no TDE II. Isso porque, um resultado de desempenho escola inferior no TDE II poderia sinalizar que a inteligência geral ou inteligência acadêmica não são as áreas em que esse aluno apresenta um potencial elevado, o que de fato ocorreu, de acordo com análise realizada abaixo.

Para correspondência com instrumento de autonegação (Apêndice 2), verificou-se se as áreas especificadas nos instrumentos estiveram contempladas nos itens em que os estudantes avaliaram sua qualificação.

QUADRO 20 – Verificação da correspondência de diferentes instrumentos na indicação de estudantes com AH/SD na Escola B

ESCOLA B – GRUPO CONTROLE						
Ano	Est.	Instrumento de rastreio	TDE II - s/n	TDE II corresponde com área de indicação? Quais são as áreas?	Autonegação corresponde com área de indicação?	Melhor instrumento de indicação
1º A	A3	GOT/LBIS	Sim	Sim		GOT
	B3	GOT/LBIS	Sim	Sim		
	C3	GOT	Sim	Sim		
1º B	D3	GOT	Sim	Sim	Sim	-
	E3	GOT	Não	Não (GV, G, GV, C, S)	Sim	
2º A	F3	GOT	-	-	-	-
	G3	GOT	Sim	Sim	Sim	
2º C	H3	GOT	Sim	Sim	Sim	-
	I3	GOT	Sim	Sim	Sim	
3º A	J3	GOT	Sim	Sim	Sim	-
	K3	GOT	Não	Não (G, S)	Sim	
	L3	GOT	Sim	Sim	Sim	
3º B	M3	GOT	Não	Não (GM, G, GV)	Sim	-

3º C	N3	GOT	Não	Não (GV, G, C, S)	Sim	-
	O2	GOT	Não	Não (GV, G, GV, S)	Não	
4º A	P3	GOT	Não	Não (G, C, S)	Sim	-
4º B	Q3	GOT	Não	Não (GV, G, GV, C)	Não	-
5º A	R3	GOT	-	-	-	-
5º B	S3	GOT/LBIS	Não	Não (GV, G, GV, S)	Sim	-
	T3	GOT/LBIS	-	-	-	
	U3	GOT	Sim	Sim	Sim	
	V3	GOT	-	-	-	
5º C	W3	GOT	Não	Não (GV, G, GV, C, S)	Sim	-
	X3	GOT/LBIS	Não	Não (GV, G, GV, C, S)	Sim	

Fonte: Elaborado pela autora

Para a Escola B, a falta de dados a respeito do instrumento LBIS na coleta não permitiu uma avaliação completa no uso dos dois instrumentos pelo professor. O instrumento GOT foi mais preciso quanto à indicação dos estudantes quando esses resultados estiveram comparados ao desempenho escolar avaliado pelo TDE II em apenas uma sala avaliada – o 1º ano A. Nas demais salas em que ambos foram aplicados, não houve disparidade nas indicações.

Em uma comparação entre áreas de desempenho dos instrumentos GOT e LBIS e Questionário de Autonegação, todos apresentaram correspondência, ou seja, as áreas em que os estudantes foram indicados corresponderam às áreas em que os estudantes se auto declararam melhores em comparação com os colegas.

Quando o resultado do TDE II não atingiu o crivo deste estudo, olhou-se para a área de desempenho deste estudante. Todos os estudantes que não tiveram um bom desempenho acadêmico no TDE II foram indicados com áreas de desempenho (ou áreas de domínio) para além das áreas de inteligência (com profundidade, geral e/ou verbal). As áreas sócio-afetiva ou liderança, pensamento criador ou criatividade e potencial criador e capacidade psicomotora não foram avaliadas neste estudo, e, portanto, não se pôde avaliar qual instrumento, GOT ou LBIS, foi mais preciso neste quesito.

Ao todo, de um total de 24 estudantes indicados por ambos instrumentos, o TDE II avaliou com desempenho superior – de acordo com o crivo desta pesquisa – um total de 10 estudantes. Isso significa 41,6% da amostra de estudantes indicados pelos professores com um potencial elevado em uma das áreas determinadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a saber intelectual e/ou acadêmica, conforme avaliado pelo conjunto de instrumentos utilizados por esta pesquisa. Do universo geral dos estudantes da Escola B, 267, esta amostra corresponde a 3,74% dos estudantes da Escola B. Destaca-se aqui que esta não é uma avaliação de conformação das AH/SD, e sim um estudo introdutório do perfil destes estudantes.

O Quadro 21 apresenta os dados qualitativos dos questionários respondidos pelos professores que buscou informações acerca do uso dos instrumentos sem formação prévia.

Quadro 21 – Resposta dos professores da Escola B ao questionário de avaliação dos instrumentos de rastreio

	P19	P20	P22	P23	P25	P27	P28	P31
Contato com o tema	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	Sim
Acreditava que em sua sala existiam estudantes com indicativos	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim
Instrumento de preferência	LBIS	GOT	GOT	LBIS	S/R	LBIS	LBIS	LBIS
Instrumento mais preciso	LBIS	GOT	LBIS	LBIS	GOT	LBIS	LBIS	LBIS
Dificuldade no preenchimento	Não	Não	Sim, LBIS	Não	Não	Não	S/R	S/R
Formação teria auxiliado no preenchimento?	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	S/R
Formação ajudou em questões específicas de AH/SD?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não

FONTE: Elaborado pela autora

Mesmo este sendo um grupo controle, alguns dos participantes já haviam tido contato com o tema das AH/SD na universidade, ou superficialmente, por meio de leituras, assim, nenhum deles enfatizou um conhecimento aprofundado (Quadro 22), explicando que “os professores mais antigos – e mesmo os mais novos – pouco ou nada tiveram sobre o tema em sua formação inicial” (RONDINI, 2019, p. 88).

Dos professores que responderam ao questionário, apenas P19, P20, P27 e P28 indicaram estudantes por meio dos dois instrumentos, GOT e LBIS e, no entanto, P22, P23 e P31 responderam que LBIS foi o instrumento mais preciso na indicação de estudantes com AH/SD, mesmo não tendo preenchido o instrumento na coleta de dados. LBIS foi citado como o instrumento de preferência dos professores e também o instrumento mais preciso na indicação de estudantes com indicativos de AH/SD.

Os professores acreditaram que a formação teria auxiliado no preenchimento dos instrumentos e na consequente identificação de estudantes com indicativos de AH/SD em sala de aula, com exceção do P19, e acreditaram também que a formação realizada após a intervenção, como benefício da pesquisa, auxiliou no entendimento de questões específicas de AH/SD, com exceção de P31.

Quadro 22 – Mapa de ideias Escola B

	CONTATO COM TEMÁTICA	DIFICULDADES COM INSTRUMENTOS	FORMAÇÃO PRÉVIA TERIA AUXILIADO O PREENCHIMENTO DOS INSTRUMENTOS, POR QUÊ?	OBSERVAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO RECEBIDA
p19	Não	Nenhuma	Para não haver erros	A formação ajuda no preenchimento correto dos instrumentos
p20	Na universidade	Não	Ficariam mais claros os propósitos	

p22	Superficialmente	Sim, LBIS, muito específico e pouco aplicável para anos iniciais	Sim, teria oferecido mais embasamento para aplicação	
P23	Não	Não	Teria maior foco nas habilidades a serem observadas	Esclareceu os pontos da AH/SD, facilitando a identificação dos estudantes
p25	Sim, por meio de leituras e especialização	Não	Facilita o preenchimento pois há contato prévio com o instrumento	
P27	Não	Não	Com a formação, facilita a identificação	Conseguimos identificar com mais orientações
P28	Não	S/R	Tudo fica mais fácil com orientações sobre o assunto	A apresentação sobre o tema foi muito válida pois a inclusão, para mim, ocorria mas para os alunos com dificuldades e nem tanto para estudantes com AH/SD
P31	Leituras	S/R	Poderia ter mais conhecimento para avaliar	

Fonte: elaborado pela autora

Os professores que não receberam formação prévia ao preenchimento dos instrumentos alegaram que uma formação anterior teria auxiliado no preenchimento dos mesmos, uma vez que uma melhor compreensão acerca do tema evitaria erros (P19), tornaria os propósitos mais claros (P20), demonstrando que a falta de conhecimento não traz uma clareza a esse professor que preenche os instrumentos do porquê ou para quê o está fazendo. Conhecimento prévio, dessa forma traria embasamento teórico (P22, P27, P31) e prático (P19 e P25) do preenchimento.

LBIS foi o mais indicado nesta escola, no entanto há uma observação de que ele não seria o mais adequado aos anos iniciais, pela qualidade dos comportamentos a serem observados. De acordo com P22, em uma escola pública as crianças chegam ao 1º ano sem habilidades bem trabalhadas, encontrando então dificuldades no preenchimento do mesmo.

7.3 ESCOLA A E ESCOLA B, UM COMPARATIVO DE RESULTADOS

Com objetivo de responder às questões levantadas pelo presente estudo, fez-se necessária uma comparação entre os resultados obtidos com a coleta de dados de ambas escolas. Ao comparar ao mesmo tempo as escolas – Grupo 1 e Grupo 2 – e os instrumentos utilizados, o Quadro 23 apresenta uma visão clara e objetiva destes dados.

Quadro 23 – Síntese comparativa Escola A e Escola B

		ESCOLA A	ESCOLA B
GOT	Estudantes nomeados	110	96
	Estudantes indicados	23	24
	Resultado superior TDE II	9	9
LBIS	Estudantes nomeados	46	38
	Estudantes indicados	17	4
	Resultado superior TDE II	6	2
TOTAL	Estudantes indicados	31	24
	Resultado superior TDE II	11	10
	Estudantes total	450	267

Fonte: Elaborado pela autora

Tomou-se como critério de comparação os resultados do TDE II salvaguardadas as devidas limitações do teste como um dos passos para avaliação de um estudante de AH/SD, conforme já afirmado anteriormente.

Dessa forma, na Escola A, para o instrumento GOT, foram indicados vinte e três estudantes em um universo de cento e dez nomeados, ou seja, vinte e três crianças passaram pelo crivo de correção do instrumento –, e nove deles tiveram resultado superior no TDE II. Já na LBIS, dezessete estudantes foram indicados em um universo de 46 nomeações, e por sua vez, seis deles tiveram resultado superior no TDE II. Esses números absolutos demonstram, na Escola A, a maior precisão do instrumento GOT, considerando a consistência nas indicações seguidas dos resultados obtidos no TDE II desses estudantes.

Ainda, em uma análise mais detalhada da aplicação dos instrumentos, nesta escola o GOT incluiu estudantes que não teriam sido indicados pelo instrumento LBIS e que, ao terem sido incluídos por aquele instrumento tiveram resultado superior na avaliação do TDE II e foram incluídos no grupo de estudantes com indicativos de AH/SD.

Para a Escola B, com o instrumento GOT, foram indicados vinte e quatro estudantes de um universo de 96 nomeações e, por sua vez, nove deles tiveram resultado superior no TDE II. Já na LBIS, quatro estudantes em um universo de trinta e oito nomeados foram indicados, e por sua vez, dois deles tiveram resultado superior no TDE II. Nesta escola o GOT teve melhor apresentação de resultado, levando em consideração a consistência no preenchimento e a avaliação dos resultados do TDE II dos estudantes. Deve-se pontuar aqui também a baixa adesão dos professores no preenchimento da LBIS para a avaliação dos estudantes, que fica demonstrada pelo baixo n na indicação de estudantes por este instrumento.

Em uma análise comparativa entre escolas, com intuito de observar qual escola indicou com mais assertividade estudantes com indicativos de AH/SD – se a Escola A, que recebeu formação, ou Escola B, que preencheu instrumentos sem formação –, pode-se notar que, quantitativamente, a Escola B foi mais assertiva nas indicações. No entanto, a qualidade no

preenchimento de instrumentos foi maior na Escola A. Como parâmetro para determinar a qualidade do preenchimento dos instrumentos, levou-se em conta fatores como: adesão à pesquisa (professores que optaram por participar e completaram os instrumentos), preenchimento de ambos instrumentos, preenchimento de todos os itens dos instrumentos. Demonstrou-se assim que com maior propriedade acerca do tema das AH/SD os professores puderam melhor indicar estudantes com AH/SD e, inclusive, olhar para uma gama maior de estudantes pois conseguiram enxergar para além dos estereótipos da AH/SD (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010; PÉREZ, 2004).

Quanto à opinião dos professores, de acordo com a análise dos dados quantitativos e qualitativos do Questionário de avaliação, conclui-se que a LBIS foi o instrumento com o qual os professores da Escola A, com formação inicial, melhor indicaram. Os professores da Escola B, que não receberam formação antes da aplicação dos instrumentos, elegeram também a LBIS como instrumento preferido e mais preciso na aplicação, no entanto, 57,2% dos professores não utilizou o instrumento.

Por meio da análise da fala dos professores, notou-se a necessidade de oferta de formações – inicial ou continuada – que traga o tema das AH/SD à pauta. Na Escola A, de 10 professores que responderam o Questionário de Avaliação dos instrumentos, 8 já tinham contato com o tema e, na Escola B, de 8 professores, 4 tinham entrado em contato com o tema, porém de forma superficial, conforme relatos (Quadro 21), ou seja, nesse universo, 66% dos professores já havia tido contato com o tema. No entanto, as respostas qualitativas dos professores da Escola A, que receberam formação, demonstram que ainda entendem o reconhecimento do estudante com AH/SD um desafio (P18), que a formação recebida “auxiliou no esclarecimento de dúvidas e reconhecimento de estudantes” (P16), que a formação permitiu reconhecer “os vários tipos de AH/SD” (P14) e que saber mais sobre o assunto “dá uma visão maior da avaliação” (P7).

Os professores que não receberam formação prévia, afirmaram que saber mais sobre o tema ofereceria “mais embasamento para aplicação dos instrumentos” (P22), auxiliaria a melhorar o foco na observação (P23) além de facilitar o preenchimento dos instrumentos (P25), facilitando a identificação (P27). Tais falas corroboram as ideias apresentadas, de que os cursos de formação inicial e continuada não contemplam a temática da AH/SD em seus programas, ou, quando consideram, o fazem de maneira superficial e aligeirada (GUENTHER, 2012, RAMALHO; SILVEIRA; RUM, 2014; MARTINS; CHACON; ALMEIDA, 2018; RECH; NEGRINI, 2019; RONDINI, 2019).

Destaca-se, assim, a necessidade de planejamento de formação de professores para identificação escolar de estudantes com indicativos de AH/SD, organizada de forma a oferecer

aportes teóricos sobre o tema, preparando para reconhecer necessidades e características desse público, a compreender os aspectos importantes para identificação desse estudante (DELOU, 2012, RENZULLI, 2014a), além de aspectos práticos de utilização de instrumentos para identificação e atendimento aos estudantes com AH/SD. O planejamento da formação, no entanto, deve estar vinculado às necessidades das práticas pedagógicas dos professores a que se destina de forma que esteja articulada às “exigências institucionais das escolas e necessidades subjetivas e particularidades individuais dos professores na busca de sua superação profissional” (FREITAS, 2011, p. 10).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pretendeu analisar o procedimento de indicação de estudantes com AH/SD por professores de uma escola pública. Para tanto, buscou qualificar as indicações dos estudantes com AH/SD realizadas pelos professores por meio dos instrumentos de rastreio, verificar se professores que recebem orientação acerca das AH/SD e instrução para utilização de instrumentos identificam alunos com AH/SD com mais assertividade comparado aos que não recebem orientação e instrução para uso dos instrumentos e verificar qual a opinião de professores diante de dois instrumentos de avaliação para identificação de alunos com AH/SD.

Durante o processo de organização das intervenções deste estudo, ao contemplar referenciais teóricos, de legislação, práticas de identificação e de atendimento aos estudantes com AH/SD, uma reflexão se fez urgente: como se dá a formação para estudantes com AH/SD no contexto de formação inicial e continuada dos professores. Estudos aqui analisados já apontavam para um despreparo dos professores em reação ao tema, com inclusive não somente despreparo, mas total desconhecimento acerca do tema.

Quando a etapa da fundamentação teórica da pesquisa foi superada e partiu-se para o contato com os professores, ficou ainda mais clara a lacuna apresentada – professores que desconheciam o tema ou, quando conheciam, o faziam de maneira superficial. O rastreio de estudantes para observação de indicativos de AH/SD, para esses professores, não fazia parte da sua rotina de trabalho.

Com a comparação do processo de identificação de estudantes com indicativos de AH/SD entre um grupo experimental, que recebeu formação acerca do tema da identificação das AH/SD e um grupo controle que somente preencheu os instrumentos selecionados sem a formação, notou-se a importância da sensibilização com relação ao tema com os professores.

O processo de identificação dos estudantes obteve maior engajamento de professor e equipe escolar quando estes receberam a sensibilização em comparação com o segundo grupo. O Grupo 1 mostrou-se mais disposto em todas as fases do processo, tanto na identificação dos estudantes quanto no preenchimento dos instrumentos de rastreio e de avaliação dos instrumentos. O Grupo 2 mostrou-se menos aberto à colaboração com o processo de identificação, mesmo apresentando um número satisfatório de estudantes com indicativos de AH/SD no rastreio inicial com dois instrumentos, comparado ao Grupo 1, considerando que aquele não participou de encontro prévio para discussão acerca do tema.

Nota-se, assim, que ainda que breve, a intervenção com professores pôde despertar nos mesmos um maior interesse no processo de identificação dos estudantes com AH/SD quando comparado ao grupo que não recebeu a sensibilização previamente. Notou-se, ainda,

que quando foi ofertada a intervenção com do Grupo 2, após o rastreio dos estudantes, os professores puderam discutir suas indicações e tirar dúvidas decorrentes do processo, o que também trouxe informações a respeito da importância de esclarecimentos a respeito desse tema. Pode-se também inferir que se houver uma oportunidade de uma discussão mais aprofundada com os professores, em uma formação com conteúdos sistematizados, carga horária mais longa, com aplicações práticas, exercícios e propostas de ação, os resultados obtidos poderiam ser ainda melhor impulsionados.

Dessa discussão surge uma limitação encontrada por essa pesquisa – o engajamento dos professores. O cenário da pesquisa científica muitas vezes não é incentivado, questões como falta de devolutivas dos pesquisadores desestimulam professores, e a adesão à pesquisa acaba sendo prejudicada. Os instrumentos não preenchidos desfalcaram os resultados, mais informações poderiam ter sido obtidas (tanto do Grupo 1 quanto do Grupo 2) a respeito das impressões sobre instrumentos, e também informações mais precisas na aplicação dos dois instrumentos. Para buscar contornar esse cenário, a pesquisadora comprometeu-se a realizar um encontro em cada escola para que seja oferecida uma devolutiva acerca dos resultados deste estudo.

Outra limitação do estudo diz respeito à qualidade da avaliação dos estudantes indicados com AH/SD pelos professores, que tiveram notadas somente suas habilidades acadêmicas pelo TDE II. Ainda que o Questionário de Automeação tenha sido utilizado para ampliar o olhar sobre aquele estudante, ela foi insuficiente para uma avaliação de outras habilidades do estudante que não a acadêmica. A automeação ainda é controversa em uma sociedade que não incentiva que um indivíduo observe e pontue suas habilidades superiores. Por vezes, dizer sobre suas habilidades de destaque pode soar como uma atitude esnobe ou prepotente. Para que um instrumento como esse possa ter interpretações mais acuradas, o tema da automeação deve ser trabalhado com os estudantes, de forma que se sintam confortáveis em apropriar-se daquilo que fazem bem, para então dizerem com mais propriedade.

Em termos de utilização dos instrumentos GOT e LBIS, notou-se uma predileção dos professores pela LBIS. Em termos de precisão de indicação, ambos tiveram resultados parecidos, no entanto, a falta de preenchimento da LBIS pela Escola B não permitiu uma análise mais precisa destes dados. Ainda que uma análise objetiva não permita essa análise precisa, por meio dos relatos dos professores, esse não preenchimento da LBIS, mesmo quando ela é citada como preferida, pode indicar que ela traz informações mais aprofundadas sobre os estudantes quando comparada ao GOT.

Uma professora participante do grupo controle comentou sobre a possibilidade de a LBIS aprofundar informações sobre os estudantes, uma vez que além da avaliação grupal,

professores realizam uma avaliação individual em comparação com o GOT, que permite indicar apenas dois estudantes em cada característica, limitando o olhar do professor. Como consequência, o preenchimento da LBIS é mais específico, enquanto o GOT é mais fácil de preencher. Pode-se supor que por isso tenha sido mais preenchido pela escola q não recebeu formação. Na avaliação caso a caso, o GOT foi capaz de incluir uma maior gama de estudantes que obtiveram resultado superior no TDE II do que o LBIS.

Para pesquisas futuras, sugere-se que as formações de professores sejam sistematizadas em um formato mais robusto, com conteúdos aprofundados, maior duração, trazendo tanto teoria quanto possibilidades de prática pedagógica. Notou-se grande avanço com uma sensibilização pontual e com tempo limitado, e projeta-se um avanço ainda maior com uma formação ampla e sistematizada. É recomendado que o acompanhamento seja feito especialmente com grupos controle, para que se possa observar o engajamento dos grupos. Indica-se que se utilizem de instrumentos de rastreio que contemplem as seis áreas das AH/SD – a saber, inteligência geral, inteligência acadêmica, criatividade, liderança, psicomotricidade e artes. Sugere-se também a continuação no processo de avaliação dos estudantes que pode também contemplar mais instrumentos, de forma que sejam avaliados em mais de uma área de desempenho, e também os possíveis encaminhamentos para os estudantes confirmados com AH/SD, como atividades de enriquecimento, acompanhamento de atividades, e demais ações que poderiam ser discutidas paralelamente no processo de formação de professores.

Sugere-se ainda, para a continuidade dos estudos, que as futuras pesquisas avancem para além da identificação do estudante, contemplando, principalmente, as possibilidades de atendimento a eles. A identificação por si só deixa lacunas no âmbito prático da vida dos estudantes caso não seja contemplada uma prática com foco no atendimento às suas necessidades educacionais específicas.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir no campo da identificação de estudantes com indicativos de AH/SD pelos professores, diminuindo as lacunas da formação inicial e continuada, uma formação que promova articulação entre teoria e prática, e que amplie o olhar acerca do tema das AH/SD. Espera-se que estudantes com indicativos de AH/SD que até então permanecem invisíveis nas escolas, possam ser reconhecidos e atendidos em suas necessidades educacionais, favorecendo sua aprendizagem e desenvolvimento de potenciais.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D.S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. 2ª edição. São Paulo: EPU, 2001.
- ALENCAR, E. S.; MARTINS, A. C. S. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Vol.24, n. 39, pp.31-45, Jun. 2011.
- ALMEIDA, M. A.; CAPELLINI, V. L. M. F. Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. **Educação, Revistas Eletrônicas**, PUC RS, v. 28, n. 1, p. 45-64, jan.-abr. 2005.
- ALONSO, J. A.; RENZULLI, J. S.; BENITO, Y. **Manual internacional de superdotados: manual para professores y padres**. Madrid: EOS, 2003
- ANTIPOFF, C. A; CAMPOS, R. H. de F. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 301-309, jul-dez. 2010.
- ANTONIOLI, C. **Percepções dos profissionais de uma instituição de acolhimento sobre a criança com comportamento de altas habilidades/superdotação**. 91 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- ARAUJO, F. T. **Estudantes superdotados e talentosos : a visão de educadores em artes visuais**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- ARAUJO, M. R. de. **Avaliação e intervenção pedagógica para alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação na perspectiva da educação inclusiva**. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- BARRETO, C. M. P. F.; METTRAU, M. B. Altas habilidades: uma questão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**. [online]. 2011, vol.17, n.3, pp.413-426.
- BAUDSON, T. G.; PRECKEL, F. Teachers' Conceptions of Gifted and Average-Ability Students on Achievement-Relevant Dimensions. **Gifted Child Quarterly**, v. 60, n. 3, p. 212-225, 2016.
- BERGAMIN, A. C. **Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação**. Dissertação (Mestrado)– Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.
- BORGSTEDE, S. HOOGEVEEN, L. A creative look at giftedness: possibilities and difficulties in the identification of creativity. **Revista de Psicologia (PUCP)**. v. 32, p. 157-180, 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução no 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de

licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução no 4**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 out. 2009.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Lei nº13.234, de 29 de Dezembro de 2015. **Dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação**. Brasília, 2015.

BRASIL. **Resolução nº 510**, de 7 de abril de 2016. Ministério da Saúde Conselho Nacional de Saúde.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

COZBY, P. C. **Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento**. Tradução de Paula Inez Cunha Gomide, Emma Otta. 1. ed. 2003 – 5. reimpressão. São Paulo: Atlas, 2011.

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

DELOU, C. M. C. **Identificação de superdotados: uma alternativa para a sistematização da observação de professores em sala de aula**. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

DELOU, C. M. C. O atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação no ensino superior: possibilidades e desafios. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T.(Orgs.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012, p. 129-142.

DELOU, C. M. C. **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

DUARTE, E. R. **Dotação física e talento para esportes em estudantes do ensino fundamental: análise de uma proposta de identificação**. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia). UFJF, Juíz de Fora.

FARIAS, E. S.; WESCHLER, S. M. Desafios na identificação de alunos intelectualmente dotados. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (orgs) **Altas**

Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar. Campinas, SP: Papirus, 2014, p. 335-350.

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

FREITAS, M. F. R. L.; SCHELINI, P. W.; PÉREZ, E. R.. Escala de Identificação de Dotação e Talento: Estrutura e consistência internas. **PsicoUFS**, v. 22, n. 3, p. 473-484, 2017.

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

GAGNÉ, F. **Building gifts into talents: talent development according to the DMGT.** [S.l: s.n], 2008.

GAGNE, F.; GUENTHER, Z. C. Desenvolvendo talentos: modelo diferenciado de dotação e talento – DMGT 2.0. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Coord.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação.** Curitiba: Juruá, 2012. p. 19-44.

GARDNER, H. **Inteligência um conceito reformulado.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

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

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

GUENTHER, Z. C. **Identificação de alunos dotados e talentosos: metodologia CEDET: versão 2014.** Lavras, MG: ASPAT, 2014. Manual.

GUENTHER, Z. C.; RONDINI, C. A. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 237-266, 2012.

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

HEYDER, A.; BERGOLD, S.; STEINMAYR, R. Teachers' Knowledge About Intellectual Giftedness: A First Look at Levels and Correlates. **Psychology Learning and Teaching**, v. 17, n. 1, p. 27-44, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Resultados do Censo de Educação Básica**, 2016 e 2017.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>>. Acesso em janeiro de 2019.

LOPES, M. C. **Altas Habilidades ou Superdotação: um estudo em Diretoria de Ensino da rede estadual paulista**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, São Paulo, 2015.

MARLAND, S. P. **Education of the gifted and talented. Report to Congress**. Washington, DC: Documento oficial, 1971.

MARTINS, B. A. **Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no Ensino Fundamental I: identificação e situações (des)favorecedoras em sala de aula**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2013.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M.; ALMEIDA, L. S. Estudo comparativo luso-brasileiro sobre a formação inicial de professores em altas habilidades/superdotação com enfoque nos conteúdos curriculares. **Rev. Bras. Ed. Esp., Marília**, v.24, n.3, p.309-326, Jul.-Set., 2018

MATTHEWS, D. J.; DAI, D. Y.. Gifted education: changing conceptions, emphases and practice. **International Studies Education**, v. 24, n. 4, p. 335-353, 2014.

MENDONÇA, L. D. **Identificação de Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação a partir de uma Avaliação Multimodal**. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2015.

MENDONÇA, L. D.; RODRIGUES, O. M. P.; CAPELLINI, V. L. M. F.. WISC-III: Instrumento para Confirmação de Altas Habilidades/Superdotação. **Psicologia: Ciência e Profissão**. v. 38, n. 3, p. 473-484, 2017.

METRAU, M. B.; REIS, H. M. M. de S. Políticas Públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. **Ensaio: avaliação de políticas públicas Educacionais**, vol.15, n.57, p.489-509, 2007.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2010.

OLIVEIRA, C. G.; ANACHE, A. A. A identificação e o encaminhamento dos alunos com Altas Habilidades / Superdotação em Campo Grande – MS. **Revista Educação Especial, UFSM**, n. 27, p. 61-84, 2006.

OLIVEIRA, R. F. C. de. **Alunos dotados e talentosos : estarão eles em minha sala de aula?** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). UFSCar, São Carlos.

PEDRO, K. M.; MARTINS, B. A.; DA SILVA, R. C.; OGEDA, C. M. M. Panorama das produções acadêmicas em altas habilidades/superdotação. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 72, n. 1, 15 sep. 2016.

PÉREZ, S. G. P. B. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 299-328, set./dez. 2009.

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**, n. 41, pp.109-124, 01 Setembro, 2011.

RAMALHO, J. V. DE A. et al. A carência de formação sobre a superdotação nas licenciaturas da UFPE I: Um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Vol. 20, n. 2, pp.235-248, Abril/Junho 2014.

RENTZULLI, J. S. **A practical system for identifying gifted and talented students**. Early Childhood Development, n.63, p. 9-18, 1990.

RENTZULLI, J. Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 539- 562, set-dez, 2014b.

RENTZULLI, J. A concepção da superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papirus, 2014a.

RENTZULLI, J. S.; REIS, S. M.; SMITH, L. **The revolving door identification model**. Mansfield Center, CT: Creative Learning, 1981.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da Educação Inclusiva**. São Paulo: MEC, 2010, p. 11-52.

SPINK, M. J. (org). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. Edição virtual, 2013.

STERNBERG y J. E. D. (Eds.). **Conception of figtedness**. Cambridge University Press: Cambridge, 1986.

VIGOTSKY, L. S. (2009). **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

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**. Campinas: Papirus, 2014. p. 23-64.

WECHSLER, S.M.; SUAREZ, J.T. Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. **Revista de Psicologia**. v. 34, n. 1, 2016.

ZAIA, P., NAKANO, T. C., PEIXOTO, E. M.. Scale for Identification of Characteristics of Giftedness: Internal structure analysis. **Estudos de Psicologia** v. 35, n. 1, p. 39-51, 2018.

ANEXO 1 - GUIA DE OBSERVAÇÃO DIRETA EM SALA DE AULA

LISTA DE ITENS PARA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Por Zenita C. Guenther

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

Após a correção dos testes pela pesquisadora, os alunos citados com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação serão avaliados pelo Projeto de Extensão Universitária “Identificação de estudantes com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação e aconselhamento para pais e equipe escolar” da Unesp/Bauru, do qual as pesquisadoras fazem parte, de acordo com a disponibilidade do aluno/familiares.

Escola: _____

Ano (série): _____

Professor responsável: _____

I – Indique em cada item, os dois alunos de sua turma que, em sua opinião, apresentam as características abaixo

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

Nº	Indicadores observados	Nome	Nome
1	Melhor produção nas áreas da matemática e ciências		
2	Melhor produção em linguagem, comunicação, expressão		
3	Melhor produção em arte e educação artística		
4	Maior facilidade e rapidez para aprender		
5	Boa presença em atividades regulares e extra-classe		
6	Maior capacidade de concentração e atenção		
7	Interessado em livros, literatura, poesias		
8	Senso crítico, autocrítica realista		
9	Curiosidade, pergunta, olha, interessa por tudo		
10	Segurança e autoconfiança em situações de grupo		
11	Seguro, tem confiança em si		
12	Mais “vivo”, perspicaz, muita energia mental		
13	Sensibilidade na percepção de cores, sons, formas		
14	Maior rapidez de pensamento e ação		
15	Liderança, capacidade de organizar o grupo		
16	Boa organização mental e visão do todo		
17	Capaz de passar energia e motivação ao grupo		
18	Mais original, autêntico, fluente em ideia e ações		
19	Capacidade de pensar e tirar conclusão		
20	Boa capacidade de comunicação e persuasão		
21	Atenção focada na busca de solução		
22	Participa em tudo que a turma faz		
23	Capacidade de pensar e agir por intuição		
24	Mais atento, perspicaz e observador		
25	Preocupado com o bem estar dos outros		

26	Bom acervo de conhecimentos e informações		
27	Ser presente em atividades na escola e comunidade		
28	Ações e idéias inesperadas e pertinentes		
29	Maior autonomia e iniciativa		
30	Sensíveis e bondosos com os colegas		
31	Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz		

II – Existe em sua sala alguma criança com outros talentos especiais? Quem?

Como se manifesta seu talento? (pode anexar qualquer material que julgar pertinente)

III – Comentários e observações que deseje fazer (Pode anexar folhas, se quiser)

ANEXO 2 - LISTA BASE DE INDICADORES DE SUPERDOTAÇÃO

LISTA BASE DE INDICADORES DE SUPERDOTAÇÃO - PARÂMETROS PARA OBSERVAÇÃO DE ALUNOS EM SALA DE AULA

A Lista Base de Indicadores de Superdotação - parâmetros para observação de alunos em sala de aula - como o próprio nome diz, *é um instrumento para observação de alunos, em sala de aula*, com vistas à avaliação de indicadores de superdotação. Não é teste de inteligência, nem de personalidade. Pode ser aplicado por qualquer profissional de educação em sala de aula. Não é para ser aplicado em situações extra classe, pois é próprio para ambientes e situações específicas de aprendizagem.

O instrumento consiste em duas partes, a **Forma Grupal** e a **Forma Individual**, que são uma o aprofundamento na outra.

A **Forma Grupal** deverá ser utilizada em observações gerais da turma como um todo. É importante que nessa análise seu pensamento percorra a turma inteira. Que não se detenha em apontar um só aluno em todas as características. Este momento está destinado a detectar as peculiaridades de cada aluno da turma. Não importa que o aluno só tenha sido mencionado uma vez, o importante é que se considere todos os alunos da sala nessa primeira análise.

A **Forma Individual** deve ser utilizada em observações separadas, individuais de cada aluno, após o levantamento realizado na forma grupal. O professor deverá reservar uma ficha, da forma individual, para cada aluno citado e, agora, verificar a consistência e a frequência de cada característica da Lista.

Sugiro um período de observação dos alunos em sala no decorrer do preenchimento das fichas e, após a data de entrega desse instrumento, passarei recolhendo-os para posterior correção.

Após a correção dos testes pela pesquisadora, os alunos citados com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação serão avaliados pelo Projeto de Extensão Universitária “Identificação de estudantes com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação e aconselhamento para pais e equipe escolar” da Unesp/Bauru, do qual as pesquisadoras fazem parte, de acordo com a disponibilidade do aluno/familiares.

LISTA BASE DE INDICADORES DE SUPERDOTAÇÃO - PARÂMETROS PARA OBSERVAÇÃO DE ALUNOS EM SALA DE AULA

Nome da Escola :

Turma:

Professor Responsável:

FORMA GRUPAL

INSTRUÇÕES:

- 1- Leia e analise, atentamente, cada item.
- 2- Procure se lembrar dos alunos que apresentam essas características.
- 3- Anote os nomes dos alunos no lugar indicado e, se necessário, o número da turma também.
- 4- Por último, anote nas fichas individuais os nomes dos alunos apontados na forma grupal e faça nova avaliação, agora individual.

COMPORTAMENTOS OBSERVÁVEIS	CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS	NOMES DOS ALUNOS
O aluno demonstra prazer em realizar ou planejar quebra-cabeça e problemas em forma de jogos.	GOSTA DE QUEBRA-CABEÇA E JOGOS-PROBLEMA (IG) ³	
O aluno dirige mais sua atenção para fazer coisas novas do que para o que já conhece e/ou faz sempre.	INTERESSA-SE MAIS POR ATIVIDADES CRIADORAS DO QUE POR TAREFAS REPETITIVAS E ROTINEIRAS (IG)	
O aluno sente prazer em superar os obstáculos ou as tarefas consideradas difíceis.	GOSTA DE ACEITAR DESAFIOS (IG)	
O aluno demonstra que faz excelente uso da faculdade de concatenar, relacionar idéias deduzidas uma das outras, a fim de chegar a uma conclusão ou a uma demonstração	TEM EXCELENTE CAPACIDADE DE RACIOCÍNIO (IG)	
O aluno mantém e defende suas próprias idéias.	APRESENTA INDEPENDÊNCIA DE PENSAMENTO (IG)	
O aluno demonstra que associa o que aprende hoje ao que já aprendeu ou assimilou.	RELACIONA AS INFORMAÇÕES JÁ RECEBIDAS COM OS NOVOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS (IG)	
O aluno emite opiniões pensadas, refletidas.	EMITE JULGAMENTOS AMADURECIDOS (IG)	
O aluno faz perguntas sobre assuntos corriqueiros do dia a dia, assim como sobre questões diferentes ligadas à física, astronomia, filosofia e outros.	POSSUI CURIOSIDADE DIVERSIFICADA (IG)	

³ IG = INTELIGÊNCIA GERAL;

O aluno demonstra realizar com acerto e aperfeiçoar, cada vez mais, tudo o que faz.	PROCURA PADRÃO SUPERIOR EM QUASE TUDO O QUE FAZ (IG)	
O aluno demonstra não precisar da ajuda de outras pessoas para desin-cumbir-se de suas responsabilidades.	APRESENTA AUTO-SUFICIÊNCIA (IG)	
O aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos.	APLICA OS CONHECIMENTOS AD-QUIRIDOS (IG)	
O aluno demonstra saber chegar ao término de um pensamento, proble-ma, atividade e outros.	POSSUI CAPACIDADE DE CONCLU-SÃO (IG)	
O aluno produz idéias, faz associa-ções diferentes, encontrando novas alternativas para situações e proble-mas.	É IMAGINATIVO (PC) ⁴	
O aluno usa métodos novos em suas atividades, combina idéias e cria produtos diferentes.	É ORIGINAL (PC)	
O aluno faz atividades ou exercícios a mais do que foram pedidos.	EXECUTA TAREFAS ALÉM DAS PE-DIDAS (PC)	
O aluno apresenta idéias comuns e diferentes com facilidade.	POSSUI FLEXIBILIDADE DE PEN-SAMENTO (PC)	
O aluno não precisa de muito tempo para produzir idéias novas ou muitas idéias.	TEM IDÉIAS RAPIDAMENTE (PC)	
O aluno demonstra verbalmente i-déias novas e diferentes através de histórias, soluções de problemas, confecção e elaboração de textos, criação de objetos e outros.	POSSUI IMAGINAÇÃO FORA DO COMUM (PC)	
O aluno produz, inventa suas pró-prias respostas, encontrando solu-ções originais.	CRIA SUAS PRÓPRIAS SOLUÇÕES (PC)	
O aluno usa os objetos que já têm uma função definida de diferentes maneiras	DÁ NOVAS APLICAÇÕES A OBJETOS PADRONIZADOS (PC)	
O aluno é capaz de perceber o que seus colegas são capazes de fazer, orientá-los para que utilizem esta capacidade nos trabalhos e ativida-des do próprio grupo.	PODE JULGAR AS HABILIDADES DOS OUTROS ESTUDANTES E EN-CONTRAR UM LUGAR PARA ELES NAS ATIVIDADES DO GRUPO (CL) ⁵	
O aluno analisa e julga trabalhos artísticos em exposições, visitas e a parques, museus e outros.	O ALUNO APRECIA, CRITICA E A-PRENDE ATRAVÉS DO TRABALHO DE OUTREM (CL)	
O aluno faz contatos sociais e inicia conversas com facilidade; faz ami-gos facilmente.	ESTABELECE RELAÇÕES SOCIAIS COM FACILIDADE (CL)	
O aluno tem coordenação, agilidade, habilidade para participar satisfatori-mente de exercícios e jogos.	POSSUI HABILIDADE FÍSICA (CP) ⁶	

⁴ PC = PENSAMENTO CRIADOR;

⁵ CL = CAPACIDADE DE LIDERANÇA

⁶ CP = CAPACIDADE PSICOMOTO

LISTA BASE DE INDICADORES DE SUPERDOTAÇÃO

- PARÂMETROS PARA OBSERVAÇÃO DE ALUNOS EM SALA DE AULA -

por Cristina Maria Carvalho Delou

Nome da Escola :

Turma:

Nome do Aluno:

Data de Nascimento:

Professor / Técnico Responsável:

FORMA INDIVIDUAL

INSTRUÇÕES: Observe seu aluno e preencha essa ficha, marcando com um X, o comportamento observável correspondente, de acordo com os critérios a seguir:

1- NUNCA 2- ÀS VEZES 3- SEMPRE

COMPORTAMENTOS OBSERVÁVEIS	CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS	1	2	3
O aluno demonstra prazer em realizar ou planejar quebra-cabeça e problemas em forma de jogos.	GOSTA DE QUEBRA-CABEÇA E JOGOS-PROBLEMA (IG) ⁷			
O aluno dirige mais sua atenção para fazer coisas novas do que para o que já conhece e/ou faz sempre.	INTERESSA-SE MAIS POR ATIVIDADES CRIADORAS DO QUE POR TAREFAS REPETITIVAS E ROTINEIRAS (IG)			
O aluno sente prazer em superar os obstáculos ou as tarefas consideradas difíceis.	GOSTA DE ACEITAR DESAFIOS (IG)			
O aluno demonstra que faz excelente uso da faculdade de concatenar, relacionar idéias deduzidas uma das outras, a fim de chegar a uma conclusão ou a uma demonstração	TEM EXCELENTE CAPACIDADE DE RACIOCÍNIO (IG)			
O aluno mantém e defende suas próprias idéias.	APRESENTA INDEPENDÊNCIA DE PENSAMENTO (IG)			
O aluno demonstra que associa o que aprende hoje ao que já aprendeu ou assimilou.	RELACIONA AS INFORMAÇÕES JÁ RECEBIDAS COM OS NOVOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS (IG)			
O aluno emite opiniões pensadas, refletidas.	EMITE JULGAMENTOS AMADURECIDOS (IG)			
O aluno faz perguntas sobre assuntos corriqueiros do dia a dia, assim como sobre questões diferentes ligadas à física, astronomia, filosofia e outros.	POSSUI CURIOSIDADE DIVERSIFICADA (IG)			

⁷ IG = INTELIGÊNCIA GERA

O aluno demonstra realizar com acerto e aperfeiçoar, cada vez mais, tudo o que faz.	PROCURA PADRÃO SUPERIOR EM QUASE TUDO O QUE FAZ (IG)			
O aluno demonstra não precisar da ajuda de outras pessoas para desincumbir-se de suas responsabilidades.	APRESENTA AUTO-SUFICIÊNCIA (IG)			
O aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos.	APLICA OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS (IG)			
O aluno demonstra saber chegar ao término de um pensamento, problema, atividade e outros.	POSSUI CAPACIDADE DE CONCLUSÃO (IG)			
O aluno produz idéias, faz associações diferentes, encontrando novas alternativas para situações e problemas.	É IMAGINATIVO (PC) ⁸			
O aluno usa métodos novos em suas atividades, combina idéias e cria produtos diferentes.	É ORIGINAL (PC)			
O aluno faz atividades ou exercícios a mais do que foram pedidos.	EXECUTA TAREFAS ALÉM DAS PEDIDAS (PC)			
O aluno apresenta idéias comuns e diferentes com facilidade.	POSSUI FLEXIBILIDADE DE PENSAMENTO (PC)			
O aluno não precisa de muito tempo para produzir idéias novas ou muitas idéias.	TEM IDÉIAS RAPIDAMENTE (PC)			
O aluno demonstra verbalmente idéias novas e diferentes através de histórias, soluções de problemas, confecção e elaboração de textos, criação de objetos e outros.	POSSUI IMAGINAÇÃO FORA DO COMUM (PC)			
O aluno produz, inventa suas próprias respostas, encontrando soluções originais.	CRIA SUAS PRÓPRIAS SOLUÇÕES (PC)			
O aluno usa os objetos que já têm uma função definida de diferentes maneiras	DÁ NOVAS APLICAÇÕES A OBJETOS PADRONIZADOS (PC)			
O aluno é capaz de perceber o que seus colegas são capazes de fazer, orientá-los para que utilizem esta capacidade nos trabalhos e atividades do próprio grupo.	PODE JULGAR AS HABILIDADES DOS OUTROS ESTUDANTES E ENCONTRAR UM LUGAR PARA ELES NAS ATIVIDADES DO GRUPO (CL) ⁹			
O aluno analisa e julga trabalhos artísticos em exposições, visitas e a parques, museus e outros.	O ALUNO APRECIA, CRITICA E APRENDE ATRAVÉS DO TRABALHO DE OUTREM (CL)			
O aluno faz contatos sociais e inicia conversas com facilidade; faz amigos facilmente.	ESTABELECE RELAÇÕES SOCIAIS COM FACILIDADE (CL)			
O aluno tem coordenação, agilidade, habilidade para participar satisfatoriamente de exercícios e jogos.	POSSUI HABILIDADE FÍSICA (CP) ¹⁰			

⁸ PC = PENSAMENTO CRIADOR;

⁹ CL = CAPACIDADE DE LIDERANÇA

¹⁰ CP = CAPACIDADE PSICOMOTORA

ANEXO 3 – AUTORIZAÇÃO PARA APLICAÇÃO DE PESQUISA EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO



PRESIDENTIA DO MUNICÍPIO DE BAURU
Estado de São Paulo
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
Fone: (014) 3234-1977
End.: Rua Raposo Tavares nº 8-38 – Vila Santo Antonio
CEP: 17013-031



Bauru, 27 de junho de 2019.

AUTORIZAÇÃO

A Secretaria Municipal da Educação, por meio do Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais, Divisão de Pesquisas e Projetos Educacionais autoriza a aluna Isabela Costa Barbosa, sob a orientação da Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Filho Capellini, da Universidade Estadual Paulista- Campus Bauru - Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, a desenvolver o projeto intitulado **"Altas Habilidades/Superdotação: um olhar para a indicação do professor"**, junto a EMEF "Díce Boemer Guedes de Azevedo" e a EMEF "Alzira Cardoso".

Salientamos que as equipes das Unidades Escolares tem autonomia para analisar e autorizar o desenvolvimento do projeto, de acordo com a disponibilidade da escola.

Atenciosamente,

Profa. Ms. Keli Cristina do Prado Comêa
Divisão de Projetos e Pesquisas Educacionais
Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas
Educacionais.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE RASTREIO

Avaliação de Questionários de Identificação de Estudantes com AH/SD

Esse questionário faz parte da pesquisa de mestrado de Isabela Costa Barbosa, sob orientação da Prof. Dra Vera Lucia Messias Fialho Capellini, intitulada Altas Habilidades/Superdotação: um olhar para a indicação do professor". Nele, os professores que responderam aos instrumentos de indicação de estudantes com AH/SD podem avaliar os instrumentos e também a formação recebida acerca do tema das AH/SD.

O INSTRUMENTO DELOU é o instrumento preenchido em duas etapas - forma grupal (número ilimitado de estudantes em cada característica) e individual (cada estudante indicado no primeiro questionário é avaliado individualmente) -, e o INSTRUMENTO ZENITA é o instrumento preenchido em apenas uma etapa, na qual indicavam-se dois estudantes para cada categoria.

Obrigada pela participação

1. Email address *

2. Nome, idade e turma na qual leciona

3. Formação

Check all that apply.

☐ Nível Superior

☐ Especialização

☐ Pós Graduação - Mestrado Concluído () Mestrado a concluir ()

☐ Pós Graduação - Doutorado Concluído () Doutorado a concluir ()

4. Tempo de docência

5. Já havia tido contato com o tema das AH/SD? Caso a resposta seja positiva, como formou seu conhecimento acerca do tema?

6. Acreditava encontrar estudantes com AH/SD em sua sala de aula?

Mark only one oval.

- ☐ Sim
☐ Não

7. Qual dos questionários você encontrou mais facilidade para preencher?

Mark only one oval.

- ☐ INSTRUMENTO DELOU
☐ INSTRUMENTO ZENITA

8. Qual deles você acredita que tenha maior precisão na indicação de estudantes com AH/SD?

Mark only one oval.

- ☐ INSTRUMENTO DELOU
☐ INSTRUMENTO ZENITA

9. Você encontrou alguma dificuldade no preenchimento dos instrumentos? Em qual deles?

10. Qual dificuldade encontrou? Relate.

11. Acredita que a formação tenha auxiliado no preenchimento dos instrumentos? (professores que receberam formação anterior)

Mark only one oval.

- ☐ Sim
☐ Não

12. Por quê?

13. Acredita que o preenchimento dos instrumentos teria sido melhor realizada caso tivesse recebido a formação anteriormente?

Mark only one oval.

- ☐ Sim
☐ Não

14. Por quê?

15. A formação recebida auxiliou a perceber questões relacionadas às AH/SD?

Mark only one oval.

- ☐ Sim
☐ Não

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO DE AUTONOMEAÇÃO ADAPTADO DE FREITAS E PÉREZ

Nome: _____ Idade: _____

Escola: _____ Ano: _____

Marque com um X em que você é especial ou muito bom:

Matemática ()

Ciências: ()

Artes: ()

Criar histórias: ()

Ginástica: ()

Dança: ()

Teatro: ()

Liderança: ()

Leitura: ()

Escrita: ()

Pesquisa: ()

Música: ()

Amizades: ()

Criatividade: ()

Informática: ()

Fotografia: ()

Desenho: ()

Robótica: ()

Audiovisual: ()

Expressão verbal: ()

Outros: ()

Qual? _____
