

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Filosofia E Ciências
Campus de Marília

ANDRÉA ALVES DA SILVA SOARES

**IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES PRECOCES COM COMPORTAMENTO DE
SUPERDOTAÇÃO: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM
SERVIÇO**

Marília
2019

ANDRÉA ALVES DA SILVA SOARES

**IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES PRECOCES COM COMPORTAMENTO DE
SUPERDOTAÇÃO: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM
SERVIÇO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP de Marília, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação Especial

Orientador: Prof. Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon

Marília
2019

S676i

Soares, Andrea Alves da Silva

Identificação de Estudantes Precoces com Comportamento de Superdotação: Desafios para a Formação de Professores em Serviço / Andrea Alves da Silva Soares. -- Marília, 2019.
190f. : tabs.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Miguel Cláudio Moriel Chacon.

1. Educação Especial. 2. Superdotação. 3. Precocidade.
4. Formação de Professores em Serviço. 5. Identificação
Escolar. I. Título

ANDRÉA ALVES DA SILVA SOARES

**IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES PRECOCES COM COMPORTAMENTO DE
SUPERDOTAÇÃO: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM
SERVIÇO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Educação Especial.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon.
Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus de
Marília/SP.

Dra. Soraia Napoleão Freitas
Universidade Federal de Santa Maria

Dra. Antônio Carlos do Nascimento Osório
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Campo Grande

Dr. Eduardo José Manzini
Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus de
Marília/SP.

Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira
Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus de
Marília/SP.

Marília, 04 de fevereiro de 2019.

DEDICATÓRIA

*Ao meu amado esposo Luís Eduardo e aos meus filhos Bianca, Luísa e Lucas. Por
você chegaram até aqui.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, por sempre cuidar de mim, guiando meus passos e minhas ações.

A minha família, Nilton, Neuza, Elisandra e Nilton Rafael, por estarem comigo em momentos tão importantes e constituírem minha base, fazendo-me sempre saber que tenho para onde voltar.

Ao meu esposo Luís Eduardo, que nunca mediu esforços para que eu me tornasse quem sou, para me fazer feliz; que sempre acreditou em mim, estando ao meu lado e dizendo “Eu estou aqui”. A você o meu amor incondicional.

Aos meus filhos Bianca, Luísa e Lucas, por me fazerem sonhar e acreditar no futuro, por aceitarem minha ausência, mesmo em momentos especiais, por existirem em minha vida e por me fazerem a mãe mais feliz do mundo. Vocês são a minha melhor obra. A minha melhor missão!

À minha cunhada Beatriz pela ajuda em tantos momentos deste estudo.

Aos meus amigos-irmãos Waldemir e Osmarina, por me fazerem rir nas horas de sufoco e cansaço, por estarem sempre prontos a me acolher.

Aos meus amigos de trabalho, Rosane, Deine, Eliana Terence, Patricia Bispo, Patricia Cardoso, Marilene, Neiva e Christian, por tantas vezes compreenderem o meu cansaço, o meu estresse, estando sempre prontos a me oferecer uma palavra de amizade e incentivo.

Aos amigos que fiz em Marília: Ketilin, Barbara Amaral, Beatriz, Clarissa e Lucas. Levarei vocês em meu coração.

À amiga Elaine Samora por ter compartilhado comigo as viagens, os medos e os desafios.

Às professoras participantes da pesquisa, por acreditar em minha proposta, engajando-se em fazer o melhor, sem medir esforços para realizar o que era necessário.

A diretora Mércia e a professora coordenadora Débora, que abriram as portas da escola para a pesquisa, sem medo de “se mostrar”, acreditando no quanto o trabalho realizado seria importante para os estudantes e para o contexto escolar. A vocês minha gratidão e reconhecimento.

Aos amigos da Secretaria Municipal de Educação, por terem criado as condições necessárias para que a pesquisa fosse feita.

Aos professores Eduardo José Manzini e Soraia Napoleão Freitas, pelas importantes contribuições no exame de qualificação.

Aos professores Antônio Carlos do Nascimento Osório e Jáima Pinheiro de Oliveira, pela participação e contribuições no final deste estudo.

E agradeço, em especial, ao meu querido orientador, prof. Miguel Cláudio Moriel Chacon, por ter me dado a oportunidade de estar concluindo este doutorado, acreditando em meu potencial, escutando minhas ideias e dando-me asas para fazer o que fiz. Você, caro professor, ajudou a mudar a minha vida, servindo-me de exemplo para que começasse a caminhar no universo da Superdotação. Foi um grande aprendizado e uma honra ter sido sua orientanda. A você, minha gratidão e carinho eternos.

*O otimismo é a fé que leva à realização. Nada
pode ser feito sem esperança ou confiança.
(Hellen Keller)*

RESUMO

Com a implementação do sistema educacional inclusivo, as escolas regulares têm recebido cada vez mais estudantes do público-alvo da Educação Especial. No caso dos estudantes precoces com comportamento de superdotação já frequentadores das escolas regulares, torna-se imprescindível a identificação de sua condição especial. Entretanto, pela falta de preparo das equipes escolares, em especial dos professores, esses estudantes não identificados deixam de receber o Atendimento Educacional Especializado e o enriquecimento escolar necessário. Assim, esta tese de Doutorado teve como objetivo geral: investigar em que medida a formação continuada em serviço pode capacitar o professor de sala comum da escola regular para realização da identificação e avaliação de estudantes precoces com comportamento de superdotação. Seus objetivos específicos foram: identificar as lacunas apresentadas na formação de professores de uma escola municipal de Ensino Fundamental I da Prefeitura de Araçatuba/SP para a identificação escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação; promover a formação continuada em serviço para os professores da escola selecionada nas horas destinadas à formação continuada na escola, de maneira a diminuir as lacunas identificadas, prepará-los para identificar e avaliar estudantes precoces com comportamento de superdotação, por meio de um processo de reflexão constante que entrelaça teoria e prática; analisar a aplicabilidade dos instrumentos qualitativos que podem ser utilizados na identificação e avaliação escolar desse grupo de estudantes identificados no processo de formação continuada em serviço. Teses que defendemos: A falta de identificação e avaliação de estudantes precoces com comportamentos de superdotação no Brasil é devida à lacuna na formação docente sobre a temática, bem como à ausência de formação continuada do professor para identificar e o formato mais apropriado de formação é a em serviço, pois possibilita ao professor adquirir competências para identificá-los e viabiliza condições para que os estudantes sejam lançados oficialmente na Secretaria Escolar Digital, além de terem direito ao enriquecimento escolar necessário e condizente com seu potencial. Trata-se de um estudo amparado nos pressupostos da pesquisa colaborativa que promoveu ações de formação em uma escola regular de ensino integral do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP, entre os meses de abril a setembro de 2016. Os dados foram levantados e analisados quantiquantitativamente, considerando os dispositivos de coleta de dados propostos na pesquisa colaborativa. Como principais resultados, apontamos: a formação continuada em serviço realizada junto aos professores da escola selecionada promoveu maior envolvimento dos mesmos e modificou suas concepções e atitudes em relação à identificação e avaliação escolar dos estudantes precoces com comportamento de superdotação; a necessidade de um olhar multidisciplinar no momento da aplicação dos instrumentos de identificação e avaliação escolar, de maneira a evitar equívocos e avaliação superficial. Além disso o processo de formação continuada em serviço, permitiu a identificação de 21 estudantes, sendo 11 acadêmicos e 10 produtivos-criativos, conforme classificação utilizada por Renzulli (2014), todos devidamente cadastrados na Secretaria Escolar Digital, passando a receber o Atendimento Educacional Especializado e o Enriquecimento Curricular.

Palavras-chave: Educação Especial. Superdotação. Precocidade. Formação de Professores em Serviço. Identificação Escolar. Avaliação Escolar.

ABSTRACT

With the implementation of the inclusive educational system, regular schools have received more and more students from the target audience of Special Education. In the case of early students with gifted behavior who already are attending regular schools, it becomes essential to identify their special status. However, due to the lack of preparation of the school teams, especially teachers, these unidentified students no longer receive the Specialized Educational Assistance and the proper educational enrichment. This PhD project aims to investigate the extent to which the in-service ongoing training can enable regular classroom teacher to identify and evaluate early students with gifted behavior. Specifically we seek to identify the gaps shown in teacher's training of a municipal Elementary school of the City Hall of Araçatuba / SP to identify early school children with gifted behavior; to reflect on the need to promote continuing in-service training for the teachers of the selected school in the hours allocated to continuing education in the school, in order to reduce the identified gaps, prepare them to identify and evaluate early students with gifted behavior through of a process of constant reflection that interweaves theory and practice.; to analyze the applicability of the qualitative instruments that can be used in the identification and school evaluation of this group of students identified in the in-service training process. Theses we defend: the lack of ID and evaluation of early students with gifted behavior in Brazil is due to the lack of teacher's training on the subject, as well as to the absence of continuous teacher training to identify. The most appropriate form of training is in-service, as it enables the teacher to acquire skills to identify them and enables conditions for students to be officially "launched" at the Digital School Secretariat, as well as having the right to the necessary school enrichment and in keeping with their potential. It is a study based on the assumptions of the collaborative research that promoted training actions in a regular school of integral education of the Municipal Educational System of Araçatuba / SP between the months of April to September of 2016. The data were collected and analyzed qualitatively – quantitatively, considering the data gathering devices proposed in collaborative research. As main results, we pointed Continued in –service training with the teachers of the selected school promoted their greater involvement and modified their conceptions and attitudes in relation to the identification and school evaluation of the precocious students with gifted behavior; the need for a multidisciplinary approach at the moment of the application of the instruments of identification and school evaluation. In addition, the process of continuing education in service allowed the identification of 21 students, 11 of which were academic and 10 were creative-productive, according to the classification used by Renzulli (2014), all duly registered in the Digital School Secretariat, receiving the Specialized Educational Attendance and Curriculum Enrichment.

Keywords: Special Education. Giftedness. Precocity. In Service Teacher Training. School ID. School Evaluation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização das Sessões Reflexivas	81
Quadro 2 – Formação Acadêmica inicial e posterior	87
Quadro 4 – Comentários das professoras em relação aos temas trabalhados no processo de formação continuada em serviço	98
Quadro 5 – Comentários das professoras quanto ao que aprenderam com o processo de formação continuada em serviço	100
Quadro 6 - Comentários das professoras acerca das dificuldades na utilização dos instrumentos de identificação e avaliação escolar	104
Quadro 7 - Indicação pelas professoras- 1º ano A.....	107
Quadro 8 – Indicação pelos Pares – 1º ano A.....	108
Quadro 9 – Indicação dos Pais	109
Quadro 10 – Resultado do R2 - Estudante 10 do 1º ano A.....	111
Quadro 11 – Resultado do R2 - Estudante 13 do 1º ano A.....	111
Quadro 12 – Resultado do R2 - Estudante 17 do 1º ano A.....	111
Quadro 13 – Indicação pelas professoras do 2º ano A	113
Quadro 14 – Indicação pelos Pares – 2º ano A.....	114
Quadro 15 – Indicação dos Pais	115
Quadro 16 – Resultado do R2 - estudante 3 do 2º ano A	116
Quadro 17 – Resultado do R2 - estudante 10 do 2º ano A	116
Quadro 18 - Indicação pelas professoras do 3º ano A.....	118
Quadro 19 – Indicação pelos Pares – 3º ano A.....	119
Quadro 20 – Indicação dos Pais	121
Quadro 21 – Resultado do R2 - Estudante 2 do 3º ano A.....	122
Quadro 22 – Resultado do R2 - Estudante 2 do 3º ano A.....	123
Quadro 23 – Resultado do R2 - Estudante 16 do 3º ano A.....	123
Quadro 24 – Resultado do R2 - Estudante 18 do 3º ano A.....	123
Quadro 25 – Indicação pelas professoras - 3º ano B.....	124
Quadro 26 – Indicação pelos Pares – 3º ano B.....	125
Quadro 27 – Indicação pelos pais.....	126
Quadro 28 – Resultado do R2 - Estudante 11 do 3º ano B.....	127
Quadro 29 – Indicação pelas professoras do 4º ano A	127

Quadro 30 – Indicação pelos Pares - 4º ano A	128
Quadro 31 – Indicação pelos Pares - 4º ano A	130
Quadro 32 – Resultado do R2 - Estudante 4 do 4º ano A	131
Quadro 33 – Resultado do R2 - Estudante 16 do 4º ano A	131
Quadro 34 – Resultado do R2 - Estudante 21 do 4º ano A	131
Quadro 35 – Indicação pelas professoras – 4º ano B	133
Quadro 36 – Indicação pelos Pares - 4º ano B	134
Quadro 37 – Indicação pelos pais	135
Quadro 38 – Resultados do R2 - Estudante 11 do 4º ano B	136
Quadro 39 – Resultados do R2 - Estudante 17 do 4º ano B	136
Quadro 40 – Indicação pelas professoras – 5º ano A	138
Quadro 41 – Indicação pelos Pares - 5º ano A	139
Quadro 42 – Indicação pelos pais	140
Quadro 43 – Resultados do R2 - Estudante 7 do 5º ano A	141
Quadro 44 - Indicação pelas professoras - 5º ano B	142
Quadro 45 – Indicação pelos Pares - 5º ano B	143
Quadro 46 – Indicação pelos pais	145
Quadro 47 – Resultado do R2 - estudante 4 do 5º ano B	147
Quadro 48 – Resultado do R2 - estudante 5 do 5º ano B	147
Quadro 49 – Resultado do R2 - estudante 14 do 5º ano B	147
Quadro 50 – Resultado do R2 - estudante 16 do 5º ano B	147
Quadro 51 – Resultados do R2 - estudante 18 do 5º ano B	147

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização pessoal das professoras participantes	75
Tabela 2 – Resultados do TDE– Estudante 10 do 1º ano A.....	110
Tabela 3 – Resultados do TDE – Estudante 13 do 1º ano A.....	110
Tabela 4 – Resultados do TDE – Estudante 17 do 1º ano A.....	110
Tabela 5 – Resultado do TDE – Estudante 3 do 2º ano A.....	116
Tabela 6 – Resultado do TDE - Estudante 10 do 2º ano A	116
Tabela 7– Resultado do TDE - Estudante 2 do 3º ano A	121
Tabela 8 – Resultado do TDE - Estudante 3 do 3º ano A	122
Tabela 9 – Resultado do TDE - Estudante 16 do 3º ano A	122
Tabela 10 – Resultado do TDE - Estudante 18 do 3º ano A	122
Tabela 11– Resultado do TDE - Estudante 11 do 3º ano B	126
Tabela 12 – Resultado do TDE - Estudante 4 do 4º ano A	130
Tabela 13 – Resultado do TDE - Estudante 16 do 4º ano A	131
Tabela 14 – Resultado do TDE - Estudante 16 do 4º ano A	131
Tabela 15 – Resultado do TDE - Estudante 11 do 4º ano B	136
Tabela 16 – Resultado do TDE - Estudante 11 do 4º ano B	136
Tabela 17– Resultados do TDE - Estudante 7 do 5º ano A.....	140
Tabela 18 – Resultado do TDE - Estudante 4 do 5º ano B	145
Tabela 19 – Resultado do TDE - Estudante 5 do 5º ano B	146
Tabela 20 – Resultados do TDE - Estudante 14 do 5º ano B.....	146
Tabela 21 – Resultados do TDE - Estudante 16 do 5º ano B.....	146
Tabela 22 – Resultados do TDE - Estudante 18 do 5º ano B.....	146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
APAE	Associação de Pais e Mestres dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
DI	Deficiência Intelectual
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GDAE	Gestão Dinâmica de Administração Escolar
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPP	Hora de Trabalho para o Desenvolvimento de Projetos e Pesquisas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PAAAH/SD	Programa de Atendimento de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PEB I	Professor de Educação Básica I
PEB II	Professor de Educação Básica II
PET	Programa de Educação Tutorial
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional da Educação Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE	Programa Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
QI	Quociente Intelectual
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SCRBSS - RE	Escala para Avaliação de Características Comportamentais dos

	Alunos com Habilidades Superiores
SED	Secretaria Escolar Digital
SME	Sistema Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TDE	Teste de Desempenho Escolar
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	16
1	INTRODUÇÃO	20
2	REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA	26
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
3.1	<i>A Superdotação e a Precocidade</i>	<i>31</i>
3.1.1	<i>Iniciando a discussão</i>	<i>31</i>
3.1.2	<i>As contribuições de Ellen Winner</i>	<i>31</i>
3.1.3	<i>As contribuições de Joseph Renzulli</i>	<i>36</i>
3.2.	<i>Outros olhares</i>	<i>41</i>
3.2.1	Marcos legais e documentos normativos da Educação dos Superdotados no Brasil	47
3.2.2	<i>O cenário anterior a 1996</i>	<i>47</i>
3.2.3	<i>O cenário posterior a 1996</i>	<i>5</i>
3.3	A formação do professor para a identificação escolar de estudantes superdotados	56
3.3.1	<i>Formação inicial e continuada</i>	<i>57</i>
3.3.2	<i>A formação continuada em serviço para a identificação dos estudantes superdotados</i>	<i>61</i>
4	OBJETIVOS	67
4.1	Objetivo geral	67
4.2	Objetivos específicos	67
5	MÉTODO	68
5.1	O cenário da pesquisa	68
5.2	Caracterização dos estudantes	72
5.3	Participantes	74
5.4	As PEB I e PEBII	74
5.5	Coleta de dados	76
5.5.1	<i>Dispositivos da coleta de dados</i>	<i>80</i>
5.5.1.1	<i>O Diálogo Face a Face</i>	<i>80</i>
5.5.1.2	<i>Sessões Reflexivas</i>	<i>80</i>
5.5.1.3	<i>A Observação Colaborativa</i>	<i>82</i>
5.5.1.4	<i>Critérios de análise de dados</i>	<i>85</i>

6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	86
6.1	Lacunas na formação de professores para a identificação escolar dos estudantes precoces com comportamento de superdotação	86
6.1.1	<i>Lacunas identificadas a partir do Questionário 1</i>	86
6.1.2	<i>Lacunas identificadas a partir do dispositivo Diálogo Face a Face</i>	91
6.2	O processo de formação continuada em serviço	92
6.3	A aplicabilidade dos instrumentos qualitativos de identificação escolar sugeridos por Renzulli (1978) e o TDE (Stein).....	102
6.4	A identificação escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação	106
6.4.1	<i>Descrição da análise em cada sala de aula</i>	106
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
	REFERÊNCIAS	156
	APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	166
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 1.....	167
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 2.....	169
	APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	170
	ANEXO A - IDEB - RESULTADOS E METAS	171
	ANEXO B - ESCALA PARA AVALIAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS DOS ALUNOS COM HABILIDADES SUPERIORES – REVISADA – SRBCSS-R	174
	ANEXO C - FORMULÁRIO DE INDICAÇÃO DE PARES	183
	ANEXO D - FORMULÁRIO DE AUTONOMEAÇÃO	185
	ANEXO E - CHECKLIST DE CARACTERÍSTICAS ASSOCIADAS A SUPERDOTAÇÃO – CCAS	187

APRESENTAÇÃO

Diante do desafio de iniciar e finalizar um doutorado faz-se necessário contextualizar a trajetória acadêmica e profissional que me trouxe até aqui.

Por todo o meu percurso escolar na Educação Básica, estudei em instituições públicas, tendo contato com professores maravilhosos e outros nem tanto assim.

Aos sete anos de idade desenvolvi uma tartamudez, condição que me causou muitos constrangimentos e um sentimento de inferioridade. Ler e escrever eram sempre um sacrifício, principalmente quando tais ações culminavam na exposição oral. De certa maneira fui, desde tenra idade, exposta a um processo de discriminação, o que fez com que minha autoestima fosse comprometida.

Ao ingressar no Ensino Médio optei por cursar magistério. A admiração que desenvolvi por bons professores fez-me trabalhar com a docência. No decorrer do curso, apaixonei-me pela Educação e tinha o desejo de fazer algo pelas crianças, especialmente, por aquelas que passavam por situações escolares semelhantes as que fui submetida na primeira infância.

Assim que conclui o magistério, ingressei no curso de Direito. Cabe destacar que, apesar do desejo de ser professora, defrontei-me com a insistência de meus pais de que eu deveria ser “doutora”, pois a docência me traria pouco retorno financeiro. Apesar de não ser a graduação desejada, o curso de Direito me acrescentou muitos conhecimentos significativos, que utilizo até hoje em minha carreira profissional.

Antes mesmo de terminar o curso de Direito, comecei a trabalhar como professora. Inicialmente atuei na Educação Infantil e, logo após, no Ensino Fundamental. Neste momento, meus pais já haviam compreendido que eu realmente queria ser professora e esta já era uma decisão pessoal.

Concluí o curso de Direito e passei a dedicar-me à docência de maneira efetiva - lecionei na Rede Estadual de Educação de São Paulo, entre os anos de 1988 a 2001.

No ano de 2001, fui nomeada para um cargo efetivo de Diretora de Escola da Rede Estadual de Educação de São Paulo, trabalhando por cinco meses em uma escola da Zona Leste da cidade de São Paulo. Transferi-me para Araçatuba e

permaneci neste cargo até maio de 2009. Nesta ocasião, já era casada e mãe de duas filhas, situação que fez com que realmente desejasse retornar à minha cidade natal.

O cargo e o cotidiano de Diretora de Escola mostraram-me outro lado da Educação, fazendo com que eu percebesse e vivenciasse a gestão das demandas emergentes das escolas, entre elas a Educação Especial. Defrontei-me com situações nas quais os estudantes não tinham condições de acessibilidade; colegas os discriminavam; professores os negligenciavam em sala de aula; não havia Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para atendê-los, entre outros tantos aspectos.

Diante do contexto apresentado, comecei a pensar e refletir sobre o que poderia fazer como Diretora de Escola para ajudar este público. Algumas questões mostravam-se mais complexas, mas outras eram passíveis de intervenção mais imediata, entre elas: o preparo dos professores e a organização de espaço onde pudesse ser implementada a SRM.

A SRM foi organizada e, no ano de 2003, passou a atender os estudantes da escola, e de outras escolas dos bairros vizinhos.

O atendimento era feito por professora especialista contratada pela Rede Estadual, que atendia somente estudantes com deficiência intelectual. Após o início do atendimento, muitos daqueles estudantes (que não aprendiam nada e eram negligenciados pelos professores) tiveram progressos. Ainda era preciso, entretanto, investir no preparo dos professores.

Neste momento, eu estava cursando Mestrado na UNESP de Presidente Prudente, passando a participar de algumas disciplinas voltadas à Educação Inclusiva. Minha orientadora do mestrado foi a Professora Elisa Tome Moriya Schlünzen, que me inseriu definitivamente no universo da Educação Especial.

O contato com as disciplinas do Mestrado, associado a intenção de atender adequadamente aos estudantes com necessidades educativas especiais, fez com que eu passasse a acompanhar o processo de formação dos professores da escola (na qual atuava como Diretora) nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e, junto com a coordenadora pedagógica, passamos a investir na sensibilização e preparo dos professores. Iniciamos pela sensibilização, porque de maneira geral, os professores não tinham empatia pelos referidos estudantes. Aos poucos, todavia, os

professores foram estudando e os estudantes com deficiência começaram a ser mais reconhecidos por eles. Não por todos, mas por uma grande parte deles.

No ano de 2009, novamente fui aprovada em dois concursos públicos para o cargo de Supervisora de Ensino, organizados respectivamente pela Rede Estadual de Educação de São Paulo e pela Prefeitura Municipal de Araçatuba/SP. Apesar de aprovada e nomeada para ambos, optei pelo cargo do município. Essa escolha foi realizada considerando que também tinha sido aprovada em concurso público de docente de ensino superior da Faculdade da Fundação Municipal de Araçatuba (FAC-FEA), ingressando como professora titular do Curso de Pedagogia.

Ao assumir o cargo de Supervisora de Ensino do município, passei a refletir sobre as demandas das escolas que acompanhava/supervisionava e não encontrei um cenário diferente do que havia enfrentado na escola estadual onde fui Diretora de Escola.

Este novo cargo trouxe-me uma responsabilidade muito complexa, pois além de acompanhar a realidade das escolas sob minha supervisão, ainda tinha que responder pelos resultados escolares, que eram afetados, por exemplo, pelo desempenho dos estudantes com limitações intelectuais.

Passei a acompanhar estas escolas orientando os diretores e coordenadores, fazendo, inclusive, reuniões com os pais dos estudantes com necessidades educativas especiais, tendo em vista a resolução de conflitos que envolviam, especialmente, os estudantes com limitações intelectuais e os com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).

No ano de 2010, ingressei em uma Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecida pela UNESP de Marília. Este curso foi concluído no ano de 2012, tendo me ajudado no aprofundamento das temáticas voltadas a Educação Especial.

Em 2015, participei do processo seletivo para o ingresso no Doutorado da UNESP de Marília, com projeto inicial que objetivava formar professores de escolas regulares para o uso de recursos e equipamentos de Tecnologia Assistiva. Fui aprovada tendo como orientador o Professor Miguel Cláudio Moriel Chacon.

O Professor Miguel Chacon perguntou-me sobre a possibilidade de incluir no projeto de doutorado uma temática voltada ao trabalho com estudantes precoces com comportamento de superdotação. Passei a refletir sobre suas colocações e me

inscrevi para cursar uma disciplina do Doutorado ministrada por ele com foco no estudo sobre a superdotação.

A referida disciplina fez-me pensar na situação do sistema de ensino em que atuo como Supervisora de Ensino e, após levantamento no sistema de Gestão Dinâmica de Administração Escolar (GDAE), comprovei que não havia nenhum estudante cadastrado nas escolas municipais com comportamento de superdotação.

Nesta ocasião, eu já havia assumido a função de Supervisora de Ensino responsável pela Educação Especial em nível de Sistema Municipal de Educação (SME) e passei a questionar-me se realmente estes estudantes não existiam no referido sistema ou, se o que ocorria, era a falta de identificação da condição deles. Também passei a pensar na falta de oportunidades que os sistemas impõem aos superdotados. Ou seja, assim como os estudantes com deficiências e TGD, os com comportamento de superdotação também eram negligenciados.

Tais reflexões remeteram-me ao cenário enfrentado como Diretora de Escola e, novamente, veio-me a inquietação voltada à formação dos professores para realização da identificação dos estudantes com comportamento de superdotação.

Todas estas vivências e minha experiência profissional apontaram-me que sem envolvimento dos professores nada acontece nas escolas. E, para que os docentes se envolvam, é preciso prepará-los, capacitando-os para intervir.

Assim, meu objetivo com esta tese de Doutorado foi investigar em que medida a formação continuada em serviço pode capacitar o professor de sala comum da escola regular para realização da identificação e avaliação de estudantes precoces com comportamento de superdotação. O que descreveremos nos diferentes capítulos refletirá, especialmente, as aprendizagens que proporcionamos aos professores envolvidos nesta pesquisa, mostrando que o cenário atual em relação aos estudantes com comportamento de superdotação pode ser modificado por meio da mudança da postura e do olhar do professor.

1 INTRODUÇÃO

O movimento pela construção de um sistema educacional inclusivo sofreu um impulso significativo após a publicação da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, que ocorreu no ano de 1990. Este documento é fruto de um amplo debate, realizado por pessoas envolvidas com os princípios da diversidade, reconhecendo a educação como “[...] um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro.” (UNESCO, 1990, p. 2).

Além do reconhecimento da Educação como um direito de todos, a declaração ampliou seu papel, entendendo-a como mecanismo capaz de contribuir para a conquista de:

[...] um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (UNESCO, 1990, p. 2).

Na direção da construção da educação inclusiva, em 1994 aconteceu a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, que deu origem ao documento *Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais*. A referida declaração reafirmou os princípios apresentados na Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990, reconhecendo que:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades (UNESCO, 1994, p. 2).

Além das declarações supracitadas, é preciso destacar a reflexão apresentada no *Temário Aberto sobre Educação Inclusiva* de 2004, o qual estabeleceu que a educação inclusiva deve estar centrada em todos os estudantes,

especialmente, junto aos excluídos das oportunidades educativas, como é o caso dos que apresentam necessidades educativas especiais. O documento acrescenta que a educação inclusiva necessita prever o desenvolvimento de formas de habilitar as escolas a atenderem todas as crianças de sua comunidade, como parte de um sistema educativo inclusivo (UNESCO, 2004).

Cabe destacar, que apesar de todos os esforços empreendidos nestes documentos, a construção dos sistemas educativos inclusivos ainda tem sido um grande desafio para todos os países do mundo. Michels e Garcia (2014, p. 168) acrescentam que a construção de sistemas educativos inclusivos deve oferecer às pessoas com necessidades educativas especiais um processo educacional capaz de incorporar práticas sociais “[...] que visem o desenvolvimento humano, em suas formas mais elevadas”. Os autores salientam para a necessidade do desenvolvimento de estratégias que garantam o aprimoramento humano, não baseado nos princípios capitalistas.

No caso do Brasil, nas últimas décadas, a educação tem passado por diversas transformações, surgindo a necessidade de se investir em uma escola para todos, tornando-a um espaço de acolhimento da diversidade. Espaço esse assegurado pela Política Nacional de Educação Especial (2008): AEE, em SRM e no contraturno, apenas para os estudantes que apresentam deficiências, TGD e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)¹

Este novo paradigma aponta para a necessidade de as escolas regulares revisarem suas práticas escolares, o currículo, as concepções pedagógicas, as estratégias de ensino, os recursos didáticos utilizados, o processo de formação dos profissionais da educação, entre outros aspectos, tendo em vista o atendimento de todos os estudantes (BRASIL, 2006).

Buscando a efetivação da inclusão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, determinou o atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente, na escola regular para estudantes que apresentavam alguma deficiência. Naquele momento, não foi feita

¹Destacamos que a legislação brasileira e o Ministério da Educação (MEC) têm utilizado a expressão “Altas Habilidades ou Superdotação” em seus documentos legais e normativos, mas optaremos pela expressão sugerida pelo Conselho Brasileiro de Superdotação que é “Altas Habilidades/Superdotação”, por compreender que essas terminologias não são contrárias, mas se complementam.

nenhuma menção à situação dos estudantes com TGD ou com AH/SD (BRASIL, 1996).

No ano de 2008, o Ministério da Educação publicou um documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), mencionando os estudantes com AH/SD, mesmo sem a LDB em vigor o fazer, conceituando-os como aqueles que:

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15).

Em 2013, após inúmeros debates foi feita uma mudança na LDB nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, por meio da Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, que incluiu os estudantes com deficiência, TGD e AH/SD, preferencialmente, na rede regular de ensino, oferecendo a essas três categorias o AEE.

No final de 2015, a LDB sofreu nova alteração, por meio da Lei nº 13.234 de 29 de dezembro de 2015, delegando aos sistemas de ensino a responsabilidade pela identificação, cadastramento e atendimento, na Educação Básica e no Ensino Superior, dos estudantes com AH/SD. Apesar de ainda não ter sido regulamentada, essa alteração impõe aos sistemas de ensino a responsabilidade por criar mecanismos que favoreçam a identificação dos estudantes com AH/SD.

Renzulli (2014), Guenther (2006), Delou (2014), dentre outros profissionais da área das AH/SD afirmam que para atender adequadamente esses estudantes na escola regular é preciso identificá-los, pois somente assim será possível o planejamento de práticas e estratégias de ensino que contemplem as suas necessidades, considerando-os como pessoas que se desenvolvem e aprendem em ritmos e tempos diferentes. Segundo Renzulli (2014), para identificar o estudante com comportamento superdotado é necessário, antes de tudo, que os profissionais que atuam junto a ele conheçam seus comportamentos.

De acordo com o autor é preciso reconhecer que a:

[...] superdotação consiste nos comportamentos que refletem uma interação entre os três grupamentos básicos dos traços humanos - sendo esses grupamentos habilidades gerais e/ou específicas acima

da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade (RENZULLI, 1978, p. 11-12).

Renzulli (2014) acrescenta que mais importante que definir a superdotação é atentar-se para os comportamentos superdotados. Ou seja, é necessário verificar o desenvolvimento desses comportamentos antes de pensar o conceito em si.

Acrescenta que os profissionais que atuam nas escolas necessitam conhecer os instrumentos de identificação qualitativos que colaboram na identificação dos comportamentos superdotados. Esses instrumentos englobam informações de várias fontes (a própria pessoa, os professores, os pais, os pares, etc.), evitando a subjetividade decorrente de um processo de identificação que supervalorize o uso de um único instrumento.

Ao utilizar os instrumentos qualitativos, os professores colaboram para que a identificação/avaliação dos comportamentos superdotados não seja uma tarefa feita unicamente pelo uso dos testes psicométricos, aplicados por profissionais que não atuam necessariamente nas escolas.

Delou (2014) ressalta que os professores têm um grande papel na identificação dos estudantes superdotados, pois interagem com eles, tendo condições de reconhecer os talentos que eles podem apresentar.

Fleith (2007) alude que a falta de formação do professor em relação à Educação Especial colabora para que o profissional não se sinta apto para identificar e avaliar os estudantes superdotados. Como consequência, os professores desconsideram as especificidades e necessidades desses estudantes, fortalecendo ainda mais as dificuldades enfrentadas por eles em sala de aula.

A formação do professor deve subsidiá-lo com as bases conceituais, teóricas e práticas da Educação Inclusiva, bem como sobre os instrumentos qualitativos disponíveis e que podem ser utilizados pela escola, tais como os criados por Renzulli (1978), a partir da teoria dos Três Anéis.

Cabe destacar que os professores não têm conseguido identificar e avaliar os estudantes precoces com comportamento de superdotação nas escolas regulares brasileiras. Esta falta de identificação e avaliação tem prejudicado o sucesso escolar desses estudantes.

Assim, defendemos neste estudo as teses de que: A falta de identificação e avaliação de estudantes precoces com comportamentos de Superdotação no Brasil

é devido à lacuna na formação docente sobre a temática, bem como à ausência de formação continuada do professor para identificar; assim como O formato mais apropriado de formação é a em serviço, pois possibilita ao professor adquirir competências para identificá-los e viabiliza condições para que os estudantes sejam lançados oficialmente na Secretaria Escolar Digital (SED)², além de terem direito ao enriquecimento escolar necessário e condizente com seu potencial.

Diante do exposto, considera-se a inovação deste estudo o processo de formação continuada de professores para a identificação e avaliação escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação implementada junto às professoras participantes do estudo, o que permitiu a identificação e avaliação escolar de 21 estudantes precoces com comportamento de superdotação, tanto do tipo acadêmico quanto produtivo-criativo, matriculados no ensino fundamental I da escola selecionada.

O estudo apresentou a revisão da literatura, tendo em vista analisar a produção acadêmica elaborada nos últimos dez anos, com foco na identificação e avaliação escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação.

Discutiu sobre os marcos legais e documentos normativos da educação dos superdotados no Brasil; a superdotação e a precocidade, tendo como referência os pressupostos teóricos de Ellen Winner e Joseph S. Renzulli, posto que foram selecionados como pilares de sustentação desse estudo, bem como sobre as concepções de outros autores, cujas bases conceituais corroboram e complementam as ideias do referido estudo. E as concepções que sustentam o processo de formação continuada, com ênfase para o papel da formação continuada em serviço, como o caminho mais viável e acessível para a identificação e avaliação dos estudantes precoces com comportamento de superdotação.

Seu objetivo geral foi investigar em que medida a formação continuada em serviço pode capacitar o professor de sala comum da escola regular, para a realização da identificação e avaliação de estudantes precoces com comportamento de superdotação.

² A SED foi implantada em 2017 pelo governo do Estado de São Paulo e é utilizada para realização de todos os procedimentos vinculados a vida escolar dos estudantes matriculados nos Sistemas de Ensino Público e Privado do referido Estado.

Como método utilizou-se os pressupostos da pesquisa colaborativa proposta por Ibiapina (2008), que promoveu o desenvolvimento de um processo de formação continuada em serviço, entre os meses de abril a setembro de 2016, junto a 15 professoras de uma escola integral de ensino fundamental I, vinculada a Secretaria Municipal de Araçatuba/SP.

Ao término do processo de formação continuada em serviço, as professoras identificaram e avaliaram 21 estudantes precoces com comportamento de superdotação da escola selecionada, sendo 11 acadêmicos e 10 produtivos-criativos, conforme classificação utilizada por Renzulli (2014).

Houve uma mudança de postura das professoras em relação ao seu papel diante dos processos de identificação e avaliação, corroborando com as ideias dos autores estudados nesta tese, de que é possível capacitar o professor, tornando-o cooresponsável pelos referidos processos, quando a formação articular teoria e prática (DELOU, 2012; RENZULLI 2014).

Evidenciou ainda, que quando o professor tem acesso aos conhecimentos adequados e necessários ao processo de identificação e avaliação escolar, consegue sim realizar tais ações, garantindo ao estudante precoce com comportamento de superdotação o direito de ser lançado na SED, bem como de ter acesso ao enriquecimento curricular, compatível com suas habilidades superiores.

2 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Como forma de legitimar a proposta desta tese, foi empreendido um levantamento bibliográfico com o objetivo de analisar a produção científica elaborada nos últimos dez anos, com foco na formação continuada em serviço para a identificação e avaliação escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação. Para tanto, na busca por referenciais teóricos, foram utilizadas as palavras-chaves: formação continuada em serviço de professores; identificação escolar; avaliação escolar; estudante precoce; estudante superdotado.

Com o intuito de desenvolver uma varredura investigativa, capaz de se adequar às necessidades verificadas no estudo, foram realizadas buscas nos seguintes bancos de dados: Scientific Eletronic Library Online (SciELO), Revista de Educação Especial e no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No Scielo, com o uso das palavras-chave “formação continuada em serviço de professores” foram selecionados 13 estudos, sendo dois de 2017; três de 2016, cinco de 2014, dois de 2012 e um de 2009. Destes, somente um tem foco na Educação Especial, e tem como objetivo investigar a eficácia de um programa de formação de professores numa Escola Estadual de Ensino Fundamental II do Estado do Paraná, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI), ou seja, a formação continuada era voltada para a inclusão do DI.

Com o uso das palavras chave “identificação e avaliação escolar”, localizaram-se 172 artigos, sendo 15 do ano de 2018; 17 de 2017; 23 de 2016, 18 de 2015; 18 de 2014; 12 de 2013; 18 de 2012; 19 de 2011; 9 de 2010; 11 de 2009 e 12 de 2008. Destes, apenas um do ano de 2015 e um do ano de 2016 têm vinculação com as temáticas da precocidade e superdotação.

O primeiro estudo da autoria de Martins, Pedro e Ogeda (2016) teve como objetivo analisar as teses e dissertações brasileiras, no período de 2005 a 2014, que abordam a temática da identificação de estudantes com AH/SD. O segundo, de Conboy et al. (2015), objetivou descrever o processo de construção e estudo psicométrico de uma escala que mede a percepção dos alunos dos ensinos básico e secundário, sobre o seu grau de identificação escolar.

Em relação às palavras-chave “estudante precoce”, foram encontrados sete estudos, sendo que nenhum deles enfocava na educação especial.

Quanto às palavras “estudante superdotado”, foi localizado um estudo de Chagas e Fleith (2010), que descreveu habilidades, características pessoais, interesses e estilos de aprendizagem de adolescentes talentosos.

Tendo em vista o aperfeiçoamento da busca, em consulta no periódico Revista de Educação Especial, foram utilizadas as palavras-chave “formação continuada em serviço de professores”, e assim localizado um estudo de Chacon *et al.* (2017) que teve como objetivo verificar, por meio da revisão de literatura, como as produções acadêmicas nacionais sobre formação de professores têm tratado as variáveis pessoais que estes devem possuir, para promover a inclusão escolar de estudantes com AH/SD.

Com o uso das palavras-chave “Identificação escolar” foram encontrados 12 estudos, sendo: dois do ano de 2017; três em 2014; um em 2013; um em 2102; um de 2011; um em 2010, um em 2009 e dois de 2008.

Os objetivos dos estudos de 2017 foram: I. Realizar uma identificação inicial de 259 alunos de ensino fundamental com indicadores de AH/SD a partir da aplicação do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, do Teste de Desempenho Escolar (TDE) e da indicação feita pelos professores, dos alunos que mais se sobressaíam em sala de aula e das áreas em que esse destaque acontecia (MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2017); e II. Discutir a (im)prescindibilidade do laudo clínico para identificar os estudantes com altas habilidades nas redes de ensino (RANGNI; COSTA, 2017).

No ano de 2014, os três estudos tiveram como objetivos: I. Focalizar o Modelo de Enriquecimento Escolar nos seus aspectos de concepção, identificação e avaliação da superdotação (VIRGOLIM, 2014); II. Apresentar os principais instrumentos utilizados por Renzulli para cada um destes propósitos; apresentar o funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD), realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, localizado em Niterói, região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro (DELOU, 2014) e III. Identificar os indicadores de AH/SD nos acadêmicos participantes do Programa de Educação Tutorial (PET) na UFSM (VIEIRA, 2014).

Quanto ao ano de 2013, foi encontrado um artigo (MOSQUERA; STOBÄUS; FREITAS, 2013), que pretendeu revisar ideias e perspectivas em AH/SD, possibilitando entender sua evolução ao longo da vida, dentro da denominada Abordagem ao Longo da Vida (Lifespan Approach), levando em conta autores destacados nesta área de AH/SD, bem como em Educação e em Psicologia.

Em 2012, foi publicado um artigo (SIQUEIRA; NAKANO, 2012), o qual teve como objetivo: realizar uma revisão das publicações periódicas brasileiras sobre superdotação em duas bases de dados, Scielo e Pepsic.

O artigo de Martins e Alencar (2011) pretendeu: investigar a formação desejável em um docente para atender alunos com altas habilidades/superdotação, além das características desejáveis nos referidos docentes e suas concepções sobre AH/SD.

Em 2010, teve a publicação de um artigo (SIMONETTI; ALMEIDA; GUENTHER, 2010), que apresentou alguns dados sobre a convergência entre medidas psicométricas de inteligência e indicadores fisiológicos da atividade mental em adolescentes com alta capacidade intelectual.

Quanto ao artigo de Pérez (2009), apresentou-se cinco instrumentos para a identificação dos indicadores de AH/SD em alunos de 10 a 18 anos e adultos e um instrumento de triagem para alunos de 6 a 9 anos que podem ser utilizados no ensino básico e superior.

No ano de 2008, o artigo publicado objetivou: evidenciar a importância da identificação dos alunos superdotados para uma inclusão mais verdadeira no contexto educacional (NEGRINI; FREITAS, 2008).

Quanto ao uso das palavras-chave: “Estudantes precoces” e “Estudantes superdotados” nenhum estudo foi localizado.

A busca no banco de dados da CAPES, tendo como palavras-chave “formação continuada em serviço de professores”, “identificação/avaliação escolar”; “estudante precoce” e “estudante superdotado” foram localizadas apenas três dissertações de mestrado.

Duas dissertações (MARTINS, 2013; BORGES, 2014) defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Campus de Marília, e uma

(MENDONÇA, 2015) no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da UNESP, Campus de Bauru.

A pesquisa de Martins (2013) teve como objetivos: refletir sobre a necessidade de identificação de crianças precoces nas salas de aula do Ensino Fundamental I; identificar comportamentos e desempenhos indicadores de precocidade, bem como situações de sala de aula que (des)favorecem a manifestação da precocidade; verificar na literatura se esses alunos apresentam características de AH/SD constantes e elaborar um manual de orientação para que professores identifiquem alunos precoces.

A pesquisa de Oliveira (2014), teve como objetivo: analisar como os pais e/ou responsáveis identificam as precocidades em seus filhos, bem como as expectativas geradas neles, e verificar como percebem as alterações na dinâmica familiar, em função da precocidade.

A pesquisa de Mendonça (2015) pretendeu: levantar a hipótese de que uma avaliação multimodal, incluindo, além de avaliações do desempenho intelectual e acadêmico dos alunos, a história de desenvolvimento da criança, acrescida de um instrumento que pretende identificar a área de superdotação do aluno, poderia subsidiar a tomada de decisões para o encaminhamento a um serviço de atendimento especializado, possibilitando o desenvolvimento pleno das potencialidades desta população.

Ressalta-se que estas três dissertações, apesar de discutirem a temática da identificação escolar de estudantes com AH/SD, não tiveram como foco refletir sobre o papel do processo de formação continuada em serviço de professores para a identificação escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação. Os três estudos tiveram como eixo norteador a análise da necessidade da identificação, destacando principalmente o papel dos instrumentos de identificação/avaliação, que podem e devem ser utilizados.

Por fim, e considerando as revisões realizadas nessas bases de dados, foi possível verificar que a área da formação continuada em serviço de professores para a identificação escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação é pouco explorada, e que nenhum dos artigos e dissertações encontrados discute sobre os objetivos estabelecidos neste estudo. Tal realidade ratifica a realização desta pesquisa, especialmente, no que se refere necessidade de

reflexão sobre o processo de formação continuada em serviço, que efetivamente deve promover a mudança de comportamento do professor que atua na escola regular, favorecendo que assuma seu papel diante do processo de identificação e avaliação escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 A Superdotação e a Precocidade

3.1.1 Iniciando a discussão

A delimitação de quais são os estudantes precoces e os superdotados tem se mostrado um campo de estudo promissor, polêmico entre os estudiosos brasileiros e de outros países, especialmente a partir da década de 1990, ocasião em que a discussão sobre a inclusão dos estudantes PAEE se intensificou no mundo.

No caso do Brasil, destaca-se que, com a ampliação dos sistemas de ensino inclusivo, em virtude de pressupostos legais e normativos, os estudantes superdotados passaram a ter direito de estar nas escolas regulares, em salas comuns, exigindo maior atenção em relação às suas necessidades de aprendizagem.

Como já mencionado nesse estudo, apesar de a LDB nº 9394/96 delegar aos sistemas de ensino a responsabilidade pela identificação precoce e o cadastramento dos estudantes superdotados, pouco ou quase nada tem sido feito para se cumprir essa determinação desde então.

Assim, neste tópico será apresentado o que é a superdotação e a precocidade, tendo como referência os estudos teóricos de Ellen Winner e Joseph S. Renzulli, posto que foram selecionados como pilares de sustentação desse estudo. Também serão discutidas as concepções de outros autores, cujas bases conceituais corroboram e complementam as ideias do referido estudo.

3.1.2 As contribuições de Ellen Winner

Em relação à Ellen Winner (1998, p. 12-13), suas concepções destacam que os indivíduos superdotados são aqueles que apresentam um conjunto de três de características denominadas por ela de *atípicas*. Essas características são: 1. Precocidade; 2. Uma insistência em fazer as coisas de seu modo e 3. Uma fúria por dominar.

Em relação à precocidade a autora alude que as crianças superdotadas foram necessariamente precoces.

Elas começam a dar os primeiros passos no domínio de alguma área em uma idade anterior à média. Elas também progridem mais rápido neste domínio que as crianças comuns, porque a aprendizagem nesta área ocorre com facilidade para elas [...]. (WINNER, 1998, p. 12).

Seus estudos apontam que a criança superdotada domina alguma área de conhecimento em tempo inferior ao apresentado pelas demais crianças, mostrando uma capacidade de avançar rapidamente e de maneira independente em suas aprendizagens. Realiza ações que não são compatíveis com a idade que possui, em áreas como: linguagem, matemática, música, artes, xadrez, etc. Por exemplo, aprende a jogar xadrez e o realiza com perfeição e raciocínio, ainda na primeira infância, mostrando prematuramente uma capacidade muito superior se comparada às outras crianças.

A segunda característica é a Insistência em fazer as coisas a seu modo, que se traduz na capacidade que a criança apresenta em realizar ações de maneira diferente e peculiar.

Winner (1998) afirma que:

As crianças superdotadas não apenas aprendem mais rápido do que a média ou até mesmo do que as crianças inteligentes, mas também aprendem de uma forma qualitativamente diferente. Elas fazem as coisas à sua moda: elas precisam de ajuda ou de “empurrões” mínimos de adultos para dominar sua área, e grande parte do tempo elas ensinam a si mesmas (WINNER, 1998, p. 12).

Assim, as descobertas que a criança superdotada faz são motivadoras, não precisando da ajuda e incentivo dos adultos para dominar a área do conhecimento que é de seu campo de interesse. Essas descobertas são empolgantes para ela, permitindo que avance naturalmente, num constante processo de aprendizagem.

Frequentemente as crianças superdotadas “[...] inventam, independentemente, as regras da área e projetam formas idiossincrásicas novas de resolver problemas.” (WINNER, 1998, p. 12).

Nessa seara, a autora destaca o papel que a criatividade tem sobre as descobertas da criança superdotada. Para ela, a referida criança é criativa, mas enfatiza “[...] distingo agudamente entre criatividade com c minúsculo e com C

maiusculo.”. Para a autora, é preciso fazer essa distinção, porque a criatividade com c minúsculo se relaciona à capacidade das crianças fazerem descobertas sozinhas, sem ajuda de outras pessoas, assim como de “[...] resolverem problemas de formas novas.” (WINNER, 1998, p. 12).

A autora ressalta que apesar de estas crianças apresentarem traços de criatividade com c minúsculo, não é possível afirmar que sejam superdotadas, visto que a criatividade com c minúsculo também é uma característica apresentada por crianças inteligentes, que se sobressaem, por exemplo, nas atividades propostas pela escola.

Quanto à criatividade com C maiúsculo, essa exige habilidades diferenciadas por parte da criança superdotada. A autora enfatiza que “Apenas adultos que trabalharam pelo menos dez anos para dominar uma área, podem esperar deixá-la para sempre alterada.” (WINNER, 1998, p. 12-13).

Essa criatividade com C impulsiona a pessoa superdotada a realmente realizar mudanças na área em que domina, desenvolvendo coisas inovadoras.

Segundo Winner (1998), a terceira característica apresentada pela criança superdotada é a Fúria por dominar, que tem vinculação direta com a motivação para aprender sobre aspectos de sua área de interesse.

Esta motivação é intrínseca, não necessita de estímulo externo para ocorrer, mostra-se obsessiva, envolve tanto a criança com o que está fazendo/criando que, por vezes, ela pode perder a noção do tempo e do “[...] mundo externo.” (WINNER, 1998, p.13).

É essa combinação do interesse obsessivo com a habilidade para aprender facilmente um domínio que desencadeia o alto desempenho, característica que não é observada em todas as crianças.

A autora expõe que há crianças que são estimuladas pelos pais a se desenvolverem e podem apresentar um potencial acima da média em relação às outras crianças. Mas afirma que apesar do empenho dos pais essas crianças não são precoces, mostrando-se simplesmente “[...] alertas, inteligentes e curiosas.” (WINNER, 1998, p.13).

Winner (1998, p. 15-19) dedicou seus estudos também a desmistificar alguns mitos que envolvem a compreensão da superdotação e que podem confundir os profissionais da educação, os quais são: 1. Superdotação global; 2. Talentosas,

porém não superdotadas; 3. QI excepcional; 4 e 5. Biologia versus Ambiente; 6. Pai Dominador; 7. Esbanjando Saúde Psicológica; 8. Todas as crianças são superdotadas; 9. As crianças superdotadas se tornam adultos eminentes.

Em relação ao primeiro mito da superdotação, a autora denominou-o mito da capacidade global, ressaltando que há uma falsa ideia de que crianças superdotadas são aquelas que têm domínio de todas as áreas do conhecimento e alerta que este mito desconsidera que a superdotação pode se manifestar em uma área específica do conhecimento e não em todas. Além disso, esta área não precisa ser acadêmica.

O segundo mito, Talentosas, mas não superdotados, vincula-se a compreensão de que à superdotação está atrelada à aprendizagem escolar (área acadêmica), não podendo ser evidenciada em áreas como Artes e Música. Acrescenta ainda que quando uma criança apresenta uma habilidade superior em Arte é considerada talentosa e não superdotada.

Para a autora não há como distinguir as crianças talentosas das superdotadas, alertando que tanto a criança com superdotação acadêmica, quanto a que possui superdotação em outras áreas do domínio “[...] exibem as três características de superdotação, mencionadas anteriormente.” (WINNER, 1998, p. 15).

O terceiro mito, o do QI excepcional, decorre da falsa ideia de que toda criança superdotada apresenta um resultado muito superior nos testes que medem o quociente intelectual (QI). Este mito supervaloriza as áreas acadêmicas, fazendo com que a criança superdotada em áreas não acadêmicas não tenha sua condição reconhecida.

Em relação a esse mito, Winner (1998) ressalta uma particularidade da criança superdotada em música, que tem maior probabilidade de demonstrar também um alto desempenho nas áreas acadêmicas e, conseqüentemente, nos testes de QI. Ela atribui essa condição, provavelmente, à notação musical, que exige da criança superdotada em música a utilização e compreensão de diferentes linguagens e dos números.

O quarto e quinto mitos “Biologia versus Ambiente” estão ligados à compreensão da origem da superdotação. Winner (1998) alega ser impossível

afirmar que a superdotação é uma condição inata ou decorrente somente da motivação externa sobre o aprimoramento das habilidades.

Para a autora, as crianças superdotadas “[...] tem uma feliz combinação de uma propensão especial para dominar alguma esfera, junto com um empenho obsessivo para dominar essa esfera.” (WINNER, 1998, p. 245).

Pelo fato de trabalhar duro, a criança superdotada adquire experiências muito significativas em relação à sua área de domínio. Essa capacidade de trabalho duro relaciona-se a uma condição denominada pela autora de dom, que a impulsiona a evoluir.

Em relação ao sexto mito Winner (1998), o do Pai Dominador, está interligado ao fato de que as crianças superdotadas poderiam ser fabricadas por seus pais, os quais desejam que o filho tenha essa condição diferenciada e a super estimulam.

A autora afirma que os pais de crianças superdotadas são altamente zelosos, investem no talento dos filhos e os motivam. Ressalta, no entanto, que, caso a criança não seja superdotada, por mais que os pais invistam no desenvolvimento de seu talento, não será possível criar essa condição.

No sétimo mito, Esbanjando saúde psicológica, há uma concepção equivocada de que “As crianças superdotadas são melhores ajustadas, mais populares e mais felizes do que a média das crianças.” (WINNER, 1998, p. 245). Isso porque a criança superdotada é diferente de seus pares, não tendo os mesmos interesses das demais crianças, mostrando-se por vezes desajustadas e com comportamento considerado inadequado pela escola.

Winner (1998) salienta que, caso não encontre pessoas que tenham interesse pelo domínio de seu interesse, a criança tende a isolar-se e a apresentar uma postura solitária e desmotivada. Por vezes, a criança superdotada pode também tornar-se arrogante e desdenhar as outras pessoas, além de, em alguns casos, apresentar baixa autoestima.

O oitavo mito - Todas as crianças são superdotadas - refere-se à compreensão de que a superdotação é uma condição geral, como se todas as crianças pudessem, caso sejam devidamente estimuladas, tornarem-se superdotadas. Esse é um mito fortemente vinculado à informação equivocada sobre a superdotação, bem como a falta de identificação dos estudantes superdotados.

Winner (1998) afirma que embora todas as crianças possam ter pontos fortes e fracos, as superdotadas têm pontos extremamente fortes em uma ou mais áreas, devendo ser vistas como “[...] capital humano, uma promessa para o nosso futuro.” (WINNER, 1998, p, 17).

O último mito, As crianças superdotadas tornam-se adultos eminentes, apresenta a concepção de que elas serão sempre bem-sucedidas e felizes na vida adulta. Para a autora, nem sempre as crianças superdotadas se tornam adultos realizados e felizes. Isto porque muitas delas não ultrapassam o tipo de precocidade e habilidade técnica que apresentaram na infância, sem demonstrar brilhantismo.

Acrescenta que, caso não tenha o devido acompanhamento, as crianças superdotadas podem apresentar psicopatologias, tais como: quadros depressivos, maníacos, etc.

3.1.3 *As contribuições de Joseph S. Renzulli*

Renzulli (2014) destaca, que ao longo da história, sempre foi observada a existência de pessoas talentosas e superdotadas, que contribuíram com o desenvolvimento das artes, ciências e das outras áreas do desempenho humano.

Isso porque, culturalmente, os povos sempre tiveram um fascínio por pessoas que contribuíram significativamente em suas áreas de interesse. Áreas essas que acabam sendo determinadas pela cultura vigente.

Para Renzulli (2014), mais importante que definir a superdotação é estar atento aos comportamentos superdotados. Ou seja, é necessário verificar o desenvolvimento dos comportamentos superdotados antes de se pensar no conceito em si, já que de nada adianta um estudante apresentar um alto desempenho em Arte se não tiver oportunidade de autorrealização e de utilização dessas habilidades para fazer algo.

O autor alude que para entender o comportamento superdotado é preciso refletir também sobre o conceito de inteligência, posto que não deve ser considerada um conceito único, ou seja, “[...] existem muitos tipos de inteligência, e, portanto, definições únicas não podem ser usadas para explicar esse complicado conceito.” (RENZULLI, 2014, p. 224).

Salienta que, geralmente, a inteligência é verificada por meio da aplicação de testes mensurados de capacidade, que medem o QI, mas como não há uma forma padrão de medir a inteligência, seria superficial identificar o grau de inteligência humana pela utilização somente de um teste que mede o QI. Afirma que o comportamento de superdotação poderá se manifestar adequadamente se a escola oferecer uma “[...] variedade de oportunidades educacionais, de recursos e de encorajamento acima e além daqueles providos ordinariamente por meio de programas regulares de instrução.” (RENZULLI, 2014, p. 246).

Para ele o estudante com comportamento de superdotação deve ter à sua disposição situações que favoreçam o aprimoramento de suas potencialidades, sendo levado a participar de “[...] diferentes tipos de atividades de enriquecimento e tutoria.” Para isto, os sistemas de ensino precisam oferecer algo a mais para o estudante com comportamento de superdotação, realizando alterações no currículo regular, de maneira a garantir um desempenho diferenciado. Em relação a esse aspecto, menciona a necessidade de os profissionais da educação fazerem uma distinção entre potencial e desempenho (RENZULLI, 2014).

De acordo com Renzulli (2014), uma pessoa pode apresentar um potencial diferenciado em alguma área do conhecimento, como a matemática, mas até que o potencial matemático se manifeste, não é possível afirmar que ela tenha um desempenho superior em matemática.

Destaca também que os estudantes com comportamento de superdotação possuem ou são capazes de desenvolver um conjunto de características, as quais podem ser aplicadas em qualquer área potencialmente significativa do desempenho humano. Esse conjunto de características dá origem a duas categorias de superdotação: escolar/acadêmica e produtivo-criativo (RENZULLI, 1986).

Quanto à superdotação acadêmica, relaciona-se à habilidade escolar, que pode ser facilmente identificada por testes que medem a inteligência. Geralmente, os estudantes com superdotação acadêmica apresentam boas notas na escola, sendo tal condição quase sempre estável (RENZULLI, 2014).

Apesar de ressaltar a importância da superdotação acadêmica, o autor esclarece que o grande diferencial de seus estudos é outra categoria de superdotação produtiva-criativa. Esta categoria demanda que o estudante utilize

suas habilidades superiores para aplicar as informações no desenvolvimento de materiais e produtos originais (REIZULLI; REIS, 1986). O autor assim a concebe:

A superdotação produtiva-criativa, portanto, descreve 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 (REIZULLI, 2014, p. 231).

Exige que o estudante use o pensamento de maneira integrada, indutiva, com foco na resolução de problemas reais, que tenham relevância e que promovam situações realmente desafiadoras para ele (REIZULLI, 2014).

Demanda ainda a mobilização dos conhecimentos que possui para fazer algo novo e não somente para acumular e estocar as informações a que teve acesso. Assim, “O papel do aluno passa do de aprendiz de lições pré-determinadas e consumidor de informações para um outro papel, no qual ele ou ela utiliza o *modus operandi* do investigador em primeira mão (*first-hand inquirer*).” (REIZULLI, 2005, p. 83).

A superdotação produtiva-criativa capacita o estudante para aplicar suas habilidades na resolução de problemas com relevância pessoal e que se tornem práticas efetivamente investigativas para ele.

Reizulli (2014, p. 232) alude que as pessoas com superdotação produtiva-criativa “[...] foram produtoras, e não consumidoras, de conhecimento, reconstrutoras de pensamentos em todas as áreas do esforço humano, reconhecidas como indivíduos realmente superdotados”. Por fim, atualmente, o autor destaca que as duas categorias, superdotação acadêmica e produtiva-criativa, podem ocorrer de maneira concomitante, dando origem a uma terceira categoria denominada mista. (REIZULLI, 2014).

Além da diferenciação da superdotação em categorias, Reizulli (1978, p. 11-12) faz menção à necessidade da compreensão do comportamento. Para ele, o comportamento superdotado está atrelado a um conjunto de três características “[...] habilidades gerais e/ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade.”.

Esse conjunto de características foi denominado por ele de Teoria dos Três Anéis. A Teoria dos Três Anéis tem como pilar de sustentação o entendimento de que:

[...] os comportamentos de superdotação são manifestações do desempenho humano que podem ser desenvolvidos em certas pessoas, em determinados momentos e sob determinadas circunstâncias (RENZULLI, 1988, p. 20).

É preciso destacar que nenhuma das características mencionadas na Teoria dos Três Anéis tem mais relevância que a outra, ou seja, devem ser consideradas como um todo, sem supervalorização de uma ou de outra. Também não precisam estar presentes simultaneamente ou na mesma medida para caracterizar o comportamento superdotado (RENZULLI, 1988).

Sobre este aspecto Renzulli (2004) acrescenta:

Minha intenção era transmitir a ideia de que os candidatos ao atendimento especial não precisam manifestar todos os três grupamentos; mas apenas serem identificados como capazes de desenvolver essas características (RENZULLI, 2004, p. 85).

O autor afirma que a habilidade geral ou habilidade específica acima da média está vinculada não somente a um desempenho alto, mas muito superior na área de domínio da pessoa superdotada, em relação às pessoas consideradas típicas.

A habilidade geral relaciona-se aos traços que podem ser aplicados em vários domínios, ou em domínios amplos, estando mais inter-relacionada à inteligência geral. O estudante com este tipo de habilidade é capaz de processar informações, armazená-las, integrando experiências com respostas adequadas a uma nova situação, por meio do exercício do pensamento abstrato. O raciocínio verbal e numérico, a competência linguística, são exemplos de habilidade geral e podem ser medidas pelos testes de inteligência (RENZULLI, 2014).

Já a habilidade específica está relacionada à capacidade de realizar uma ou mais atividades em um determinado campo específico, utilizando conhecimentos e habilidades específicas que não podem ser medidos única e exclusivamente por testes de inteligência. Sua avaliação exige a aplicação mais específica de outros tipos de instrumentos, realizada por profissionais habilitados, além da observação sistemática (RENZULLI, 2014).

Em relação ao comprometimento com a tarefa, vincula-se à capacidade de os indivíduos superdotados não desistirem, de ter determinação e motivação intrínseca. Essa última está relacionada à sua área de domínio, além de ser influenciada pela

motivação extrínseca, considerando que as vivências e experiências externas têm um peso significativo no aprimoramento da capacidade superior.

Outras características somam-se ao comprometimento com a tarefa, sendo elas: “[...] perseverança, persistência, trabalho árduo, prática dedicada, autoconfiança, crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho importante e aplicado à área de interesse.” (RENZULLI, 2014, p. 241). O comprometimento com a tarefa está relacionado ainda à “[...] persistência na finalização dos trabalhos, integração dos objetivos, confiança em si mesmo e carência de complexo de inferioridade.” (RENZULLI, 2000, p. 59).

Quanto à criatividade, Renzulli (1978) alude ao pensamento criativo, aos traços de personalidade, características necessárias para a realização de projetos originais (RENZULLI, 1978).

Para o autor, a criatividade é uma característica imprescindível para a compreensão do comportamento superdotado, porque se traduz num potencial latente, que deve ser estimulado, tendo em vista permitir ao estudante com comportamento superdotado o aprimoramento do potencial criador.

Renzulli (1978) não faz menção explícita à questão da precocidade, mas suas concepções indicam que, quanto mais cedo o estudante tiver sua condição reconhecida, mais chance terá de desenvolver o comportamento superdotado de maneira ampla e significativa.

3.1.4 *Outros olhares*

Além de Winner (1998) e Renzulli (1978, 1988, 2000, 2004, 2005, 2014), alguns pesquisadores brasileiros e de outras nacionalidades trazem reflexões acerca da compreensão da temática da precocidade e da superdotação.

Em relação à precocidade, Piirto (1994) afirma que é um traço das crianças superdotadas, sendo esta uma conduta preditiva da superdotação. Ou seja, todo indivíduo superdotado, necessariamente, foi precoce. Sua concepção corrobora com as ideias de Winner (1998).

De acordo com Benito (1994), uma criança precoce demonstra um desenvolvimento antecipado em uma determinada área, afirmando que a maioria dos estudantes com comportamento dotado manifestou precocidade. Destaca que precocidade se mostra mais evidente no desenvolvimento psicomotor e na linguagem.

Terrassier (1999) ressalta que a precocidade pode ser observada em indivíduos superdotados. Alerta que as crianças precoces apresentam uma dessincronia interna e social vinculada aos afetos e à organização geral de seu psiquismo, que repercute no desenvolvimento.

A dessincronia descreve o desenvolvimento heterogêneo específico e normal das crianças intelectualmente precoces (dessincronia interna) assim como as particularidades de sua relação e integração no contexto de vida (dessincronia social). (TERRASSIER, 1999, p. 1).

Segundo as concepções do autor supracitado, a evolução intelectual da criança precoce é superior, não acontecendo no mesmo ritmo apresentado pela maioria das crianças, mas ressalta que a criança precoce pode vir a demonstrar uma defasagem no desenvolvimento psicomotor; nas funções cerebrais e um descompasso entre a inteligência e o campo afetivo.

Caso a escola não identifique sua condição, o estudante precoce também poderá apresentar um comportamento denominado de “pigmaleão negativo”, o qual tem como consequência o embotamento do potencial, desencadeando, como consequência, a falta de demonstração do potencial, numa tentativa de se igualar aos demais estudantes (TERRASSIER, 1999).

Louis (2004) salienta que as crianças precoces apresentam uma capacidade particularmente desenvolvida de compreensão, raciocínio, lógica, abstração e de se relacionar. Além disso, possuem capacidades inventivas, criativas e originais.

São crianças capazes de produzir ideias e buscar respostas adaptadas a uma situação problema; de produzir ideias de categorias diversas, tendo flexibilidade intelectual; de abastecer-se de ideias originais e produzir uma reflexão profunda e completa acerca dessas ideias (LOUIS, 2004).

Para o referido autor, as crianças precoces podem ser incompreendidas e sofrer muito, apresentando uma distância entre sua inteligência e a área afetiva,

uma desarmonia que pode ter repercussões sobre o desenvolvimento de sua personalidade e influenciar seus comportamentos e expectativas.

Salienta que o comportamento das crianças precoces pode ocasionar alguns problemas voltados a: relacionar-se com as pessoas; conviver com crianças que tenham a mesma idade que ela; causar mal-estar em seus familiares e professores; não saber lidar com as expectativas de pais exigentes; apresentar dificuldades na escola, entre outros (LOUIS, 2004).

Louis (2004) salienta que para evitar o surgimento destes comportamentos é preciso favorecer nas crianças precoces o desenvolvimento da autonomia. Isto porque a autonomia é indispensável para despertá-las intelectualmente, servindo de reforço para a construção de sua personalidade.

Por fim, apesar de considerar a existência da precocidade, Louis (2004, p. 10) pontua que nem sempre a criança precoce se tornará superdotada. Para ele, “As crianças precoces não são superdotadas, como a acepção corrente do termo poderia fazer crer. [...]”.

Para Guenther (2006), a precocidade pode ser observada em relação ao desenvolvimento motor, físico e às habilidades mentais. Ressalta que a precocidade nem sempre desencadeará uma habilidade superior, podendo ocorrer um nivelamento, de tal maneira que o estudante apresentará um desenvolvimento padrão para sua a idade cronológica.

[...] Portanto, parece que precocidade não é sinal tão confiável como interesse, e a busca e gosto por algum tipo de atividade, desde a infância, é um dos melhores sinais de produtividade e excelência na vida adulta (GUENTHER, 2006, p. 26).

Piirto (1994) afirma que a precocidade não é necessariamente uma condição da superdotação.

Mosquera, Stobaüs e Freitas (2013) acrescentam que a precocidade intelectual é parte do fenômeno evolutivo dos superdotados, que podem ter um desenvolvimento intelectual inicial superior, em comparação a outras pessoas com a mesma idade cronológica.

Para Martins e Chacon (2016, p. 234), a precocidade pode ser “[...] entendida como o desenvolvimento prematuro de uma habilidade, a qual pode localizar-se em qualquer área de domínio, como linguagem, matemática, música, arte, entre outras”.

Alertam que, independente de virem ou não a apresentar superdotação, os estudantes precoces podem se desmotivar se não encontrarem estímulos adequados no ambiente escolar, deixando de desenvolver suas potencialidades.

Para evitar tal situação, os autores indicam que é preciso conhecer os comportamentos e desempenhos indicativos de precocidade, para que o estudante tenha condições de “[...] explorar seus interesses, desenvolvendo ao máximo suas habilidades.” (MARTINS; CHACON, 2016, p. 234).

Quanto à superdotação, Sternberg (1999) ressalta que consiste numa predisposição psicológica ou física da criança e adolescente para uma aprendizagem e desempenho superiores e, no caso dos adultos, envolveria um alto desempenho.

O autor acrescenta que a manifestação dessa predisposição tem relação com o ambiente estimulador, que precisa promover oportunidades significativas de aprendizagem.

Para definir a superdotação, Sternberg (1999) criou uma teoria triárquica de inteligência, apresentando três tipos de superdotação intelectual, denominadas por ele de: analítica, sintética e prática.

A superdotação analítica manifesta-se nos indivíduos que conseguem separar metodicamente um problema, compreendendo suas partes.

Em relação à superdotação sintética, caracteriza-se pela capacidade de alguns indivíduos serem intuitivos e criativos, lidando de maneira independente com situações novas. Os indivíduos com esse tipo de superdotação não se saem bem nos testes de QI.

E a superdotação prática, ocorre quando o indivíduo mobiliza habilidades, sejam elas analíticas ou sintéticas, para resolver situações do dia a dia. Os indivíduos com superdotação prática são capazes de visualizar o que é necessário ser feito para obter êxito em um determinado contexto ou tarefa.

Por fim, Sternberg (1999) acrescenta que geralmente os indivíduos não apresentam um único tipo de superdotação, mas sim uma combinação dos diferentes tipos.

Guenther (2000, p. 28) salienta que as crianças superdotadas (por ela denominados de *bem dotados* ou *talentosos*), são aqueles que costumam apresentar desempenho “[...] com elevado grau de qualidade, não apenas como

indivíduo, mas também em comparação com o grupo maior detentor de características semelhantes”.

Alude à automotivação e à confiança que as crianças superdotadas apresentam relacionadas à capacidade de fazer as coisas com independência, persistência, mostrando compromisso com a tarefa, demonstrando motivação interna, capacidade de correr riscos, tendo iniciativa, responsabilidade e presença própria.

Alencar e Fleith (2001) partem da prerrogativa de que o indivíduo superdotado é aquele que apresenta um potencial superior e a inteligência ou criatividade excepcionalmente elevadas. As referidas autoras também mencionam alguns mitos, que podem comprometer a compreensão da superdotação.

O primeiro é o da Superdotação como sinônimo de genialidade. Acrescentam que apesar de os indivíduos superdotados possuírem um conjunto de habilidades significativamente superior, quando comparadas com a população em geral, tal condição não pode ser considerada sinônimo de genialidade. Quanto ao segundo mito, da Boa dotação intelectual como condição para alta produtividade na vida, as autoras preconizam que há uma concepção errônea de que os estudantes superdotados têm recursos suficientes para crescer e se desenvolver de maneira independente, sem precisar de apoio e de um ambiente estimulante.

Alencar e Fleith (2001) aludem a ausência de condições adequadas e que possibilitem o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, sem as quais os estudantes superdotados poderão não se desenvolver plenamente.

Em relação ao terceiro mito, Não se deve informar a criança ou ao jovem a respeito de suas habilidades superiores, as autoras salientam que essa falsa crença faz com que os professores não informem explicitamente a condição da superdotação para o estudante, acreditando que, ao saber de seu potencial, eles possam tornar-se convencidos e arrogantes. Ressaltam que este mito existe porque os sistemas de ensino não se interessam por conhecer o potencial dos alunos superdotados, sendo mais fácil desconsiderar suas características, colocando-os numa situação de anonimato (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Não se deve comunicar à família que um de seus membros é superdotado, é o quarto mito. Essa visão se fundamenta na compreensão de que a família pode criar expectativas e exigir do indivíduo superdotado um desempenho além de sua

capacidade. As autoras argumentam ser necessário reestruturar essa ideia, reconhecendo que os familiares devem enxergar as potencialidades do indivíduo superdotado, ajudando-os por meio do oferecimento das oportunidades de que necessitam. Ao agir de maneira acertada, os familiares assumem um papel muito significativo na vida do superdotado.

O quinto mito apresentado pelas autoras é: A criança superdotada apresentará necessariamente um bom rendimento na escola. Apesar de esse mito ser um consenso entre os professores, há muitos indivíduos superdotados que apresentam rendimento aquém do seu potencial, marcado por uma discrepância entre o potencial e o desempenho real (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Quanto ao sexto mito, de que Superdotado é um fenômeno raro, é preciso considerar que essa crença nega a condição dos indivíduos superdotados, não favorecendo que tenham acesso a um ambiente estimulador e rico em experiências criativas, adequadas ao desenvolvimento de seu potencial.

Por acreditar que se trata de um fenômeno raro, muitos professores negligenciam as capacidades superiores dos estudantes superdotados, deixando simplesmente e propositalmente de atuar junto a eles, dando-lhes as oportunidades de que necessitam (ALENCAR; FLEITH, 2001).

O último mito apresentado pelas autoras é que As crianças superdotadas constituem um grupo homogêneo em termos cognitivos e afetivos. Este mito ignora a individualidade do ser humano, os aspectos particulares que cada pessoa possui e que a diferencia dos demais.

Cabe destacar que os estudantes superdotados são diferentes entre si em relação às características sociais, emocionais, cognitivas, por isso, devem ser tratados em suas especificidades e particularidades, tendo em vista que o comportamento de superdotação pode aparecer em áreas específicas do domínio humano.

Tannenbaum (2003) acrescenta que a superdotação é resultado de cinco características psicológicas e sociais: inteligência geral superior/capacidade ou habilidade geral; aptidão especial/capacidade ou habilidade específica notável; fatores não intelectivos (motivação, dedicação à tarefa e autoconceito); influências ambientais/sociais (ambiente familiar e escolar) e oportunidade ou sorte que, em

interação, contribuem para produzir altos níveis de atuação em um indivíduo. Para o autor, é a combinação de alguns desses fatores que pode justificar a superdotação.

Virgolim (2007) afirma que a superdotação é evidenciada em pessoas que apresentam desempenho superior em alguma área do conhecimento, comparadas com a média. Para a autora, nem sempre o superdotado possui uma habilidade excepcional, sendo que os que apresentam capacidades excepcionais seriam os considerados prodígios ou gênios.

Para Mosquera, Stobaüs e Freitas (2013), pessoas superdotadas têm uma grande capacidade em relação a um/mais aspecto(s) de inteligência ou, ainda, uma destreza para uma habilidade ou um comportamento específico. Destacam que os indivíduos superdotados:

Possuem uma inteligência excepcional, que os diferencia daquela que consideramos normal, pela rapidez e facilidade que têm para aprender, combinar e utilizar os conhecimentos, com estrutura de sistemas de processamento de informação e de seus conteúdos, superior a seus pares (MOSQUERA, STOBAÜS e FREITAS, 2013, p. 403).

Mosqueras, Stobaüs e Freitas (2013) alertam para o fato de que quando se tornam adultos, os indivíduos intelectualmente superdotados dispõem de capacidades, potencialidades e recursos, que podem facilitar sua adaptação ao meio. Porém as relações que estabelecem com as pessoas podem ou não favorecer o seu desenvolvimento global.

3.2 Marcos legais e documentos normativos da Educação dos Superdotados no Brasil

Reconhecer o fenômeno da Superdotação como uma das áreas da Educação Especial tem se mostrado um desafio para os educadores brasileiros e de outros países, demandando ainda muitos estudos e reflexões.

Assim, neste tópico será apresentado como a legislação brasileira e os documentos normativos publicados pelos órgãos públicos, anteriores e posteriores a 1996, têm tratado a situação escolar dos estudantes do público-alvo da Educação

Especial (PAEE)³, com ênfase nos estudantes precoces com comportamento de superdotação.

3.2.1 O cenário anterior a 1996

Apesar de existirem registros de ações voltadas aos estudantes PAEE desde a época do império, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024 foi publicada somente em 1961. Esta lei utilizava a expressão “excepcionais”, denominação esta comum aos que se encontravam tanto abaixo quanto acima da média da população, segundo a curva de Gaus. A lei definia que:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, n.p.).

No entanto, a expressão “excepcionais” mostrou-se reducionista, enfatizando somente a situação do então denominado deficiente mental, negligenciando as demais categorias de estudantes PAEE. Também fortaleceu a atuação das instituições privadas, por meio de concessão de benefícios financeiros, colocando em segundo plano a responsabilidade dos sistemas públicos de ensino em relação ao atendimento desses estudantes.

Uma das instituições privadas beneficiadas foi a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), considerada escola especial, que foi fundada na década de 1950 no Brasil, mas até a publicação da LDB nº 4024/61, só se mantinha com recursos privados. Lopes (2004) enfatiza que as escolas especiais acabaram se mostrando um subsistema de educação, desencadeando a:

[...] criação de espaços especiais para o atendimento e avalizando práticas de exclusão das sociedades capitalistas modernas, na medida em que legitimam a seletividade social dos que não se adaptam ao padrão exigido, sinalizando para a grande contradição nos mecanismos de exclusão-inclusão-exclusão, cada vez mais sutis e refinados do sistema educacional (LOPES, 2014, p. 740).

³Neste estudo, a nomenclatura estudantes do público alvo da Educação Especial (PAEE) será utilizada para se referir aos estudantes com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

Rogalski (2010) corrobora as ideias do autor supracitado, acrescentando que a falta de normatizações sobre o funcionamento das escolas especiais na LDB nº 4024/1961 fez com que recebessem os estudantes considerados “problemáticos”, vistos como incapazes pelas escolas regulares, o que dificultou ainda mais o estabelecimento de um propósito e o atendimento especializado a ser oferecido aos estudantes PAEE.

A LDB nº 5.692 de 21 de dezembro de 1971, aboliu a denominação “excepcionais”, mencionando os deficientes físicos, mentais e os superdotados, garantindo a eles a matrícula na escola regular, bem como o atendimento especializado (BRASIL, 1971).

Apesar de essa lei reconhecer que os superdotados deveriam ter tratamento especial, delegava aos Conselhos de Educação a obrigação por estabelecer normas que regulamentassem como seria esse tratamento. Entretanto, como os Conselhos de Educação não se manifestaram sobre o assunto, mais uma vez o atendimento ficou prejudicado.

Em março de 1972 o Conselho Federal de Educação (CFE) emitiu o Parecer nº 255, definindo que os estabelecimentos de ensino precisavam considerar o ritmo próprio de aprendizagem, os interesses e as aptidões do estudante superdotado.

Mencionou ainda a possibilidade da dispensa da frequência às aulas, considerando o pelo fato de os estudantes superdotados apresentarem um aproveitamento superior e ritmos diferenciados de aprendizagem; para eles o ano letivo poderia ser encerrado antes do término do ano civil (ANDRÉS, 2010).

Este parecer conceituou os superdotados como aquelas pessoas que apresentavam talento especial, destacando que diante de sua condição não deveriam existir barreiras para que eles transitassem entre as séries, beneficiando-os com a aceleração de estudos (ANDRÉS, 2010).

No ano 1972, o CFE publicou o Parecer nº 436, que definiu algumas prerrogativas para o ingresso do estudante superdotado no ensino superior, admitindo sua matrícula condicional, mas estabelecendo o prazo de até dois anos para que se apresentasse a “[...] prova de conclusão do ensino de segundo grau, desde que reconhecida sua superdotação antes da inscrição no vestibular.” (BRASIL, 1994, p. 55). Ou seja, garantiu ao estudante superdotado ingressar

antecipadamente no ensino superior, mas restringia este benefício à identificação de sua condição, anterior ao ingresso no ensino superior.

Em 1973 o CFE emitiu o Parecer nº 681, indicando que deveriam ser fixadas as formas de apuração da superdotação, sendo que os Conselhos de Educação necessitavam baixar normas para os seus sistemas estaduais de ensino.

Segundo Lopes (2010), esse documento apresentou alguns indicadores da necessidade de regulamentação dos processos de identificação da superdotação, mas não deliberava sobre como realizá-la, nem os mecanismos e prazos necessários para que tal ação ocorresse.

Neste mesmo ano de 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), através do Decreto n.º 72.425, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), assumindo o papel de desenvolver ações educativas, bem como financiar iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência e para aos superdotados (ANDRÉS, 2010).

O documento normativo denominado “Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos” foi publicado pelo MEC em 1986, com a contribuição do CENESP. Esse documento apresentou a conceituação de Altas Habilidades, Superdotação e Talentos.

Definiu as Altas Habilidades como os “[...] traços consistentemente superiores em relação a uma média (por exemplo: idade, produção, ou série escolar) em qualquer campo do saber ou do fazer.”. Destacou que esses traços precisavam ser consistentes, apresentando uma frequência permanente e durável, em relação ao repertório de comportamentos da pessoa (BRASIL, 1986, p. 13).

Quanto à superdotação e os talentos ressaltou que se tratava de habilidades evidentes, demonstradas por pessoas capazes de apresentar um alto desempenho, com “[...] capacidade e potencial para desenvolver esse conjunto de traços e utilizá-los em qualquer área potencialmente valiosa da realização humana, em qualquer grupo social.” (BRASIL, 1986, p. 13).

Enfatizou também que os estudantes com altas habilidades, os superdotados ou talentosos, nem sempre apresentam as mesmas características e habilidades; visto que nem todos materializam integralmente seu potencial. Cada um tem um perfil próprio e uma trajetória única de realização e todos precisam de atendimento especial.

Em 1986, o CENESP publicou também a Portaria nº 69, de 28 de agosto, definindo a superdotação como um desempenho notável e/ou uma grande potencialidade em alguns aspectos, isolada ou combinada, voltada à capacidade intelectual, à aptidão acadêmica, ao pensamento criador, entre outros aspectos. Na referida portaria foi caracterizada a condição da superdotação, com a garantia do AEE para os estudantes superdotados.

Já o Parecer nº 711/87, divulgado pelo CFE, estabeleceu algumas grandes linhas de atendimento ao estudante superdotado, com foco nos seguintes aspectos: formas de apuração da superdotação, procedimentos de identificação, formação de recursos humanos, entre outros.

Andrés (2010) alude que, de maneira geral, esse documento destacou aspectos importantes e emergentes em relação aos estudantes superdotados, tais como: a necessidade de planejar os procedimentos de identificação da superdotação, condição esta já anteriormente mencionada também no Parecer do CFE nº 681 de 1973, mas que nunca foi efetivamente colocada em prática.

Em 1988 foi promulgada uma nova Constituição Federal (CF) no Brasil, trazendo importantes direcionamentos para a educação. Em relação aos estudantes PAEE, fez referência a situação aos deficientes. Em seu artigo 206 apresentou os deveres do Estado, explicitando o direito de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola para todos os estudantes e a garantia da oferta do AEE aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Cabe destacar que, apesar do reconhecimento da educação como um direito de todos, a referida lei deixou explícito somente o direito dos deficientes, não mencionando as pessoas superdotadas nem as com TGD.

Em 1990 entrou em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 13 de julho, estabelecendo no Artigo 2º que “A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado.” (BRASIL, 1990, n. p.). Seguindo a tendência da CF também não se referiu aos estudantes superdotados.

No ano de 1995, o MEC publicou um documento normativo denominado “Subsídios para a Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial”, dedicando um volume para a área das AH/SD. Este material apresentou

os tipos de superdotação; o conceito de superdotação e os traços comuns dos estudantes superdotados.

Segundo o documento: “De modo geral a superdotação se caracteriza pela elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciadas no alto desempenho nas diversas áreas de atividade do educando.” (BRASIL, 1995, p. 17).

Enfatizou que a caracterização da superdotação está vinculada a constância das aptidões apresentadas por um período de tempo, além de um expressivo nível de desempenho na área de superdotação. E classificou a superdotação em: intelectual; acadêmica; criativa; social; talento especial e psicomotor.

Apesar de um número expressivo de leis e documentos normativos publicados anteriormente, na prática esses dispositivos não trouxeram mudanças efetivas em relação à situação escolar dos estudantes superdotados.

3.2.2 O cenário posterior a 1996

Em 1996 foi publicado a LDB nº 9394 de 20 de dezembro, considerada um marco para o cenário educacional brasileiro. No artigo 4º menciona os estudantes PAEE, denominando-os como “educandos com necessidades especiais”:

Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, n. p.).

O uso da expressão “educandos com necessidades especiais”, não deixou claro quem eram as pessoas que tinham direito ao referido AEE. Essa falta de caracterização gerou uma insegurança para os sistemas de ensino, que acabaram por manter o entendimento dos “educandos com necessidades especiais” somente como os deficientes, não garantindo o AEE para as demais categorias de estudantes PAEE, fato que prejudicou efetivamente a construção de políticas públicas para eles (LOPES, 2014).

Lopes (2014) destaca que:

Tanto o termo educação de excepcionais, contido na primeira LDB quanto educandos com necessidades especiais contido na LDB 9394/96, apresentam-se de forma generalizada, oportunizando que

diversas interpretações, quanto aos destinatários dessas políticas públicas, possam ser inferidas na prática (LOPES, 2014, p. 742).

Em 2001, o MEC divulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 10.172 de 9 de janeiro, que teve como um de seus objetivos “Implantar gradativamente, a partir do primeiro ano deste plano, programas de atendimento aos alunos com altas habilidades nas áreas artísticas.” (BRASIL, 2001a, n. p.). Assim, o atendimento dos estudantes com altas habilidades seria somente nas áreas artísticas, não mencionando nenhum outro tipo de atendimento.

Para subsidiar a implantação do PNE, no mesmo ano de 2001, editou-se o Parecer nº 17, que estabeleceu as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”. As diretrizes definiram o estudante superdotado como aquele que tinha facilidade de aprendizagem, dominando rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes, demonstrando condições de aprofundamento e enriquecimento dos conteúdos curriculares, podendo receber desafios suplementares “[...] em classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menos tempo, a série ou etapa escolar.” (BRASIL, 2001b, n. p.).

Em relação ao trabalho pedagógico a ser oferecido ao estudante superdotado, as diretrizes nacionais pontuaram que as atividades deveriam favorecer o aprofundamento e o enriquecimento de aspectos curriculares, “[...] permitindo ao aluno superdotado concluir em menor tempo a educação básica.” (BRASIL, 2001b, p. 49).

Quanto ao AEE precisaria disponibilizar o atendimento suplementar, aprofundando e/ou enriquecendo o currículo do estudante superdotado, por meio do desenvolvimento de “[...] projetos pedagógicos e regimentos escolares, inclusive por meio de convênios com instituições de ensino superior e outros segmentos da comunidade.” (BRASIL, 2001a, p. 49).

Fez-se uma recomendação para que as escolas de Educação Básica buscassem parcerias com as instituições de Ensino Superior, com vistas a promover a identificação de estudantes que apresentassem superdotação. Destacou-se, inclusive, a importância dessa parceria, no sentido de promover o apoio necessário ao prosseguimento de estudos no ensino médio e ao desenvolvimento de estudos na educação superior, inclusive mediante a oferta de bolsas de estudo,

principalmente, para as camadas mais populares, consideradas de baixa renda (BRASIL, 2001b).

No ano de 2007, por meio do Decreto nº 6.253 de 13 de junho, o MEC assegurou que as escolas que atendessem os estudantes PAEE, entre eles os superdotados, receberiam recursos financeiros provenientes do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Até então, o MEC disponibilizava recursos por meio de outro fundo, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), que tinha como prioridade o estudante do ensino fundamental das escolas regulares, não destinando nenhum recurso aos estudantes PAEE.

De alguma maneira, o referido decreto sinalizou a intenção do MEC de garantir a equidade para o estudante superdotado, ao enviar recursos financeiros para as escolas públicas, incentivando a efetivação do AEE e a inserção deste estudante nas salas comuns.

Em 2008 também foi divulgada a nova PNEEPEI, detalhando vários aspectos da Educação Especial, criando um eixo norteador para o oferecimento da referida modalidade de ensino.

No caso dos estudantes superdotados a PNEEPEI os caracterizou como:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008a, p. 11).

Andrés (2010) afirma que a definição proposta pela PNEEPEI colaborou para que os sistemas de ensino comesçassem a enxergar o estudante superdotado como alguém que possui potencial elevado em uma área, desmistificando a ideia da superdotação numa visão global.

Em 17 de novembro de 2011 foi publicado o Decreto nº 7611, que dispôs sobre a Educação Especial e também acerca da atuação do AEE, reafirmando a obrigação do poder público de adotar medidas de apoio individualizado, ressaltando a necessidade dos ambientes escolares que favorecessem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes PAEE, entre eles o com AH/SD.

No art. 2º esclareceu o papel do AEE, definindo-o como os serviços voltados à eliminação das barreiras que obstruem o processo de escolarização dos

estudantes PAEE, apresentando-o como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, tendo como objetivo complementar e “[...] suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 2011, p. 2).

Além de mencionar o estudante superdotado, essa diretriz utilizou a expressão “altas habilidades ou superdotação”, dando a entender que representam conceitos distintos. Novamente, essa terminologia fez com que os sistemas de ensino “enxergassem” duas categorias de estudantes, os com altas habilidades e os superdotados, indo de encontro às concepções de vários estudiosos, que entendem se tratar de um mesmo contexto de características.

No ano de 2013 a LDB nº 9394/96 sofreu uma alteração por meio da Lei nº 12.796 de 4 de abril, passando a mencionar explicitamente os estudantes com TGD, mantendo a expressão e “altas habilidades ou superdotação” apresentada pelas diretrizes de 2011 (LOPES, 2014).

A alteração se deu no artigo 4º o qual passou a conter o seguinte texto:

Art. 4 - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2013, p. 1).

Um aspecto significativo dessa alteração é o uso do termo transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, deixando explícito que os estudantes PAEE, entre eles o superdotado, têm os mesmos direitos de atendimento oferecidos aos demais estudantes brasileiros, devendo, a escola criar condições, portanto, para que tal demanda seja cumprida adequadamente.

No artigo 59 detalhou como a Educação Especial deve ser organizada e quais seus pressupostos, fazendo menção à questão dos SD:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

[...]

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de

suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (BRASIL, 2013, n. p.).

Cabe destacar que, apesar de a aceleração de estudos ser um processo previsto na LDB, os sistemas de ensino não tem adotado tal prática, inclusive têm criado mecanismos que dificultam aos superdotados avançar em seus estudos. Essa ausência de ação é decorrente de concepções equivocadas em relação aos benefícios/prejuízos decorrentes da aceleração de estudos.

No final de 2015, foi publicada a Lei nº 13.234 de 29 de dezembro, modificando novamente a LDB nº 9394/96, referindo-se especificamente à identificação, ao cadastramento e atendimento, na educação básica e no ensino superior, dos estudantes com AH ou SD.

Uma das modificações foi no artigo 9º, inciso IV:

Art.9 A União incumbir-se-á de:

[...]

IV-A - estabelecer, 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, n. p.).

A referida alteração impôs ao poder público, em suas diferentes esferas, a responsabilidade pela identificação, cadastramento e atendimento dos estudantes com AH ou SD, devendo, para tanto, definir caminhos para a realização desses procedimentos, determinando no artigo 59-A que:

Art. 59-A: O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado (BRASIL, 2015, n. p.).

Para complementar o previsto no artigo 59-A, acrescentou um parágrafo único, o qual determina a necessidade da identificação precoce dos estudantes com AH ou SD, os critérios e procedimentos para inclusão no referido cadastro, além de fazer menção à necessidade da criação de mecanismos de acesso aos dados do cadastro e às políticas de desenvolvimento das potencialidades dos referidos estudantes.

As alterações previstas nos artigos 59 e 59-A são de extrema importância para o contexto da inclusão escolar, pois imputam ao órgão público a

responsabilidade pela criação do cadastro nacional, devendo os estudantes superdotados, obrigatoriamente, serem submetidos a um processo de identificação precoce de sua condição.

É preciso enfatizar que a alteração sofrida na LDB em 2015 foi a última que faz menção aos estudantes superdotados na legislação brasileira.

De maneira geral, esses dispositivos legais e atos normativos, propostos após a publicação da LDB nº 9394/96, não deixam claro como deveria ocorrer o atendimento dos estudantes superdotados; citam a necessidade, mas não definem os procedimentos de identificação, entre outros aspectos. Causam, com isso, o atraso nos suportes que poderiam ter sido oferecidos aos estudantes superdotados

3.3 A formação do professor para a identificação escolar de estudantes superdotados

Atualmente os professores que trabalham nas escolas regulares têm recebido os estudantes PAEE na sala comum, tendo que lidar com suas demandas e especificidades. Cabe destacar que grande parte desses professores apresentam dificuldades para atuar junto aos referidos estudantes, decorrentes de diferentes variáveis, entre elas, a falta de formação.

É fato que o processo de formação dos professores brasileiros não tem oferecido subsídios suficientes, com referencial teórico e prático consistente, que os prepare para trabalhar de maneira competente diante das necessidades dos estudantes PAEE.

Dado este contexto, é possível afirmar que as lacunas na formação de professores são decorrentes tanto do processo de formação inicial, quanto de uma formação continuada superficial e desconectada da realidade das escolas regulares.

No caso do estudante superdotado, as defasagens na formação dos professores são ainda mais complexas e evidenciadas pela falta de reconhecimento das especificidades do referido estudante, que deixa de ter acesso às oportunidades ideais de desenvolvimento que necessitaria, além da não observância e aplicabilidade das recomendações legais, como explicitado anteriormente.

Na busca por respostas, neste tópico será discutido sobre o processo de formação do professor, considerando a formação inicial e continuada, com foco na formação continuada em serviço, como promotora da capacitação do professor para

realizar a identificação e avaliação escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação.

3.3.1 *Formação inicial e continuada*

Os cursos de licenciatura não estão conseguindo preparar o professor da Educação Básica das escolas regulares, para trabalhar com os estudantes que necessitam de apoio da Educação Especial. De maneira geral, os currículos desses cursos de formação inicial trazem algumas disciplinas que discutem temáticas da Educação Especial, mas quase sempre com uma carga horária insuficiente, numa abordagem mais voltada aos aspectos gerais, sem aprofundar os conteúdos curriculares que subsidiariam efetivamente a atuação do professor.

No decorrer desses cursos de formação inicial quando os professores aprendem o que é deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades/superdotação, e acontece em uma linha conceitual e teórica, sem levá-los a um processo de reflexão sobre questões essenciais para o trabalho prático junto aos estudantes PAEE, como é o caso da identificação/avaliação dos estudantes com AH/SD.

Para Perrenoud (2000) os cursos de formação inicial de professores devem oportunizar a construção de conhecimentos profissionais adequados ao aprimoramento profissional, preparando-os para atuar frente às demandas atuais apresentadas pelos sistemas educacionais brasileiros.

O autor afirma que compete aos cursos de formação inicial garantir a oferta de conhecimentos significativos que auxiliem os professores a enfrentar a complexidade de problemas presentes na sala de aula.

Almeida (2000) enfatiza a questão da formação deficitária, oferecida nos cursos de formação inicial de professores, a qual tem gerado problemas na realização do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes.

Complementando as ideias de Almeida (2000), Zulian e Freitas (2001) alertam para o fato de que as universidades precisam organizar seus programas curriculares, redefinindo os paradigmas educacionais vigentes, revisando estratégias e conteúdo de formação, com vista a preparar o professor para trabalhar com

demandas atuais, pois somente terá objetivos alcançados se todos os envolvidos no universo escolar tiverem oportunidades de vivenciar atitudes e valores, tendo um olhar educativo, coletivo e criativo, por exemplo, em relação aos estudantes PAEE.

A formação inicial do futuro professor precisa garantir o comprometimento com a aprendizagem dos estudantes com o quais atuam. Deve transpor a linha teórica, de maneira a articular uma formação que garanta a prática competente junto a todos os estudantes (ZULIAN; FREITAS, 2001).

Zulian e Freitas (2001) aludem à formação inicial do professor que deve contemplar aspectos como: a promoção de uma reflexão sobre os valores da educação, a vivência interdisciplinar, o fortalecimento do trabalho em equipe, a prática da pesquisa, a construção de competências e saberes profissionais.

Sobre a questão da formação inicial, Delou (2012, p. 342) afirma que as universidades:

[...] não capacitam professores para atuarem em classes comuns de ensino na perspectiva da educação inclusiva, assim como não há oferta suficiente e adequada de cursos de especialização em nível médio e superior, para a realização do atendimento especializado nas áreas específicas da Educação Especial.

Os efeitos dessa formação deficitária podem ser comprovados considerando as inúmeras dificuldades apresentadas pelos professores nas escolas regulares, em relação ao processo de inclusão. (DELOU, 2012)

Nessa seara, Pinheiro (2010, p. 71) acrescenta:

É importante, contudo, que a formação inicial dos professores trate com solidez dos aspectos gerais que permeiam a educação especial permitindo que estes, percebam na sua prática de docência as necessidades especiais de seus alunos, assim como compreendam a educação inclusiva a partir de um olhar inclusivo. Contribuindo, com isso, para uma prática que considere as contingências e as possibilidades de melhora no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE, tendo em vista que este aspecto é a função principal da docência.

Tozetto (2010) acrescenta que um dos caminhos para subsidiar as lacunas na formação inicial do professor é o processo de formação continuada. Cabe destacar que a formação continuada não deve ter o papel de substituir a formação inicial deficiente, mas deve ser utilizada para promover um processo de aperfeiçoamento, que conduza o professor à aquisição de saberes que possam ser transformados,

ampliando seus conhecimentos, favorecendo a compreensão de seus atos, preparando-o para implementar as ações necessárias na sala de aula.

Para Shön (1992), o professor deve ser levado a analisar, de modo permanente, as situações do cotidiano, tendo em vista a elaboração de novas estratégias de atuação. Afirmar que é necessário formar professores reflexivos, em constante processo de formação, tendo como eixo norteador dessa formação as demandas oriundas de sua prática e a experiência no âmbito de seu fazer.

Neste sentido, o processo de formação continuada deve refletir sobre algumas mudanças educacionais e contemplar as demandas sociais que ocorrem paralelas à educação.

Nóvoa (1992) enfatiza que é preciso ampliar a discussão sobre a formação continuada do professor, ressaltando sua importância para promover a troca de experiências e partilha de saberes, o que possibilita o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, além de levar o professor a transformar a informação em conhecimento, a ter postura auto crítica em relação aos fenômenos sociais e educacionais, a ser capaz de conhecer e trabalhar com a diversidade e, participar, assim, ativamente da construção de uma escola cidadã.

Perrenoud (2000) acredita que a formação continuada do professor tem o papel de favorecer a construção de novas capacidades, atitudes, levando-o a administrar as incertezas e verdades absolutas. Deve ser um processo que promova mudanças internas, que permita gradativamente ao professor se tornar autônomo em relação ao seu processo de formação e capacite-o para lidar com suas fragilidades profissionais.

Silva (2003) faz alusão à formação continuada e reforça que essa deve oferecer mecanismos que levem o professor a se reconhecer como responsável pela aprendizagem de todos os alunos, sendo mais que uma acumulação de cursos; mas antes de tudo, precisa fazer sentido para o professor, promovendo reflexões sobre sua prática.

Geralmente, o processo de formação continuada é obtido em cursos de pós-graduação, extensão, aprofundamento, entre outros. Entretanto, apesar de alguns serem considerados de boa qualidade, nem sempre contemplam as necessidades dos professores, pois não estabelecem relação direta com os problemas apresentados na sala de aula, como é o caso do atendimento dos estudantes PAEE.

Nesta seara Imbernón (2010) acrescenta que alguns projetos de formação continuada não ajudam na solução das questões do cotidiano escolar, apresentam nítida dicotomia entre teoria e prática e concebem os professores como meros receptores de conhecimentos produzidos fora do contexto de atuação.

Para reverter tal cenário, Imbernón (2010, p. 68) indica que os sistemas de ensino, diretamente co-responsáveis pela atuação do professor, proporcionem:

[...] processos de comunicação entre colegas, por exemplo, explicar o que sucede, o que se faz, o que não funciona, o que obteve sucesso, etc. Sobretudo, compartilhar as alegrias e as penas que surgem no difícil processo de ensinar e aprender.

As ideias de Imbernón (2010) apontam para a necessidade de valorização da formação continuada em serviço, que permita ao professor compartilhar o que está vivenciando com seus pares e colocar em prática os novos saberes. Esse modelo de formação favorece uma reflexão sobre os problemas reais que emergem no contexto de cada escola e em cada sala de aula.

Assim, a reflexão sobre os casos reais que fazem parte do cotidiano da sala de aula deve ser um dos pilares da formação continuada em serviço, de maneira a possibilitar ao professor um olhar mais subjetivo sobre algumas demandas. “É primordial que se leve em consideração o caráter subjetivo dessa formação, para que não caia nas malhas da generalização do atendimento [...]” (BRASIL, 2005, p. 37).

Ao oportunizar ao professor repensar os paradigmas e modelos já consolidados em seu local de trabalho, promoverá a reflexão; a pesquisa; a articulação da teoria com a prática ajudando-o a adquirir atitudes autônomas e, fortalecendo, assim, a reflexão na ação e sobre a ação (SHÖN, 2000).

A formação continuada em serviço deve permitir aos professores propor novas ações, de maneira a conceber as necessidades de cada estudante, fortalecer as estratégias que acarretam os melhores resultados, reorganizar as que apresentarem problemas, colaborar para partilhar suas angustias, discutir as mudanças do ensino, para se tornar mais aberto à discussão sobre a inclusão, num esforço por encontrar respostas para as situações que envolvam o atendimento dos estudantes PAEE, entre eles, os superdotados.

3.3.2 *A formação continuada em serviço para a identificação dos estudantes superdotados*

Consideradas as fragilidades dos cursos de formação inicial, expostas anteriormente, no sentido de não subsidiar os professores de salas comuns para responderem a contento diante das necessidades dos estudantes que necessitam de apoio da Educação Especial, a formação continuada em serviço parece ser a possibilidade mais viável de complementar essas lacunas. Esse movimento de educação contínua em serviço mostra-se imprescindível para a transformação da realidade educacional. Trata-se de um complemento necessário e não substituto, uma vez que nenhuma formação inicial por si só é completa.

No município de Araçatuba, as escolas regulares contam com professores especialistas nas SRM, que já possuem conhecimentos específicos sobre os estudantes que necessitam de apoio da Educação Especial. Estes têm acesso a processos de formação continuada implementados pelos Sistemas Públicos de Ensino, subsidiados com recursos do MEC, fato que não ocorre em relação aos professores de salas comuns. Por isso, o foco desse estudo não é refletir sobre como deve ser o processo de formação continuada de professores especializados em Educação Especial, mas sim sobre a necessidade da formação continuada em serviço para os professores das salas comuns do ensino regular.

De maneira geral, os professores que atuam em salas comuns das escolas regulares desconhecem quem são os estudantes precoces com comportamento de superdotação, mostram-se incapazes para identificá-los e, posteriormente, para oferecer-lhes o enriquecimento curricular a que têm direito.

Pérez (2008, p. 1) destaca que as dificuldades apresentadas pelos professores para reconhecer os estudantes superdotados gera como consequência a “quase invisibilidade de alunos com altas habilidades na sala de aula, dentro de suas próprias famílias e, inclusive, para eles próprios”.

Nessa mesma linha de reflexão crítica, Delou (2007) enfatiza que a formação do professor tem se mostrado inadequada para a identificação, sugerindo que para suprir tal lacuna é preciso que a formação continuada tenha foco na compreensão da superdotação, ajudando-o a reconhecer quem são os estudantes superdotados e o que eles necessitam em termos de necessidades especiais.

A autora salienta que caso o professor não se prepare para realizar a identificação e a escola não ofereça ao estudante superdotado o que necessita para desenvolver suas potencialidades, isso pode provocar como resultado a acomodação, o fracasso e sua evasão escolar (DELOU, 2012).

Considerando as contribuições de Delou (2012) e Renzulli (2014) é possível concluir, que no caso da formação continuada em serviço dos professores de salas comuns para a identificação escolar dos estudantes precoces com comportamento de superdotação, deve ser planejada de maneira a oferecer conhecimentos teóricos e práticos, que os preparem para reconhecer as características e necessidades desses estudantes, bem como para utilizar os instrumentos qualitativos de identificação.

Antes de iniciar o processo de formação continuada em serviço é preciso levantar os conhecimentos que os professores possuem em relação à educação especial, suas concepções e dificuldades, incentivá-los a relatar o que sabem sobre estudantes superdotados, evitando assim que esse processo de formação deixe de contemplar as necessidades do professor, e apenas atenda as expectativas do responsável pelo referido processo de formação.

A partir dessas informações, é possível delinear uma formação continuada em serviço que permita ao professor se apropriar de saberes imprescindíveis para realizar as ações necessárias, como é o caso da identificação.

Um bom começo é apresentar para os professores os atos legais que sustentam o atendimento dos estudantes superdotados no Brasil, com ênfase no que está previsto na LDB nº 9394/96, na Lei nº 12796/2013 e na Lei nº 13.234/2013, leis essas que fazem menção direta ao atendimento dos estudantes PAEE e dos estudantes com AH/SD. Se defrontar com a legislação faz com que o professor reconheça que tem obrigação legal em relação à identificação e atendimento desses estudantes (BRASIL, 2013, 2015).

Neste caminhar, é necessário também colocá-lo em contato com os atos normativos que deram origem aos documentos orientadores do MEC, com ênfase em documentos como as Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos (BRASIL, 1986); os Subsídios para a Organização e Funcionamento de Serviços de Educação

Especial (BRASIL, 1995) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Além da compreensão dos atos legais e normativos é preciso que o professor tenha acesso às ideias de autores que discutem a temática da precocidade e da superdotação, para que assim possam construir conhecimentos acerca dos indicadores de características individuais, tais como as concepções de: Winner (1998), Renzulli (1978, 2014), Guenther (2000); Alencar e Fleith (2001); Louis (2004), Virgolim (2007), Terrassier (1999), Delou (2012); Martins e Chacon (2016), entre outros também mencionados nesse estudo.

Em relação aos instrumentos de identificação, os professores devem ser preparados para reconhecer que os testes de inteligência, que medem o QI e que se traduzem em instrumentos quantitativos, apesar de necessários no processo de avaliação da superdotação não devem ser usados isoladamente.

O professor deve perceber que os:

Testes só funcionam para algumas pessoas – e não para todas as pessoas em todos os momentos – e que algumas das suposições que fazemos no nosso uso dos testes, são na melhor das hipóteses, corretas somente para um segmento da população testada e, na pior das hipóteses, para ninguém (STERNBERG, 1982, p. 157).

Complementando as concepções de Sternberg (1982), Renzulli (2014) acrescenta que é preciso discutir com os professores alguns aspectos da superdotação, como é o caso dos produtivo-criativos, cujo potencial não é evidenciado somente por meio do uso dos testes de inteligência.

Para Renzulli (2014) o estudante que tem superdotação produtiva-criativa pode pontuar nos testes de inteligência com percentil abaixo de 95, e caso o professor não saiba como identificar suas características, passa a negligenciá-lo, deixando de oferecer a ele os atendimentos a que faz jus.

Além dos argumentos apresentados pelos estudiosos supracitados, é preciso pontuar aos professores que os testes de inteligência podem ser aplicados somente por profissionais da área da saúde, como os psicólogos, e relegar unicamente a esses profissionais o papel da identificação/avaliação dos estudantes precoces com comportamento de superdotação, diminuiria ainda mais as chances de os estudantes produtivos-criativos serem descobertos na escola.

Nessa seara, convém destacar para os professores de salas comuns que há instrumentos qualitativos de identificação, que englobam além do uso de testes de inteligência, diferentes categorias, que permitem “[...] uma avaliação numa perspectiva multimodal” (NEGRINI; FREITAS, 2008, p. 279).

Sobre a questão da utilização de diferentes instrumentos para a identificação/avaliação dos estudantes superdotados, Virgolim (2007, p. 58) acrescenta que:

Há muitas estratégias para se identificar o aluno com altas habilidades/superdotação. A atitude mais recomendável entre os especialistas é a inclusão de múltiplas formas de avaliação, buscando dados sobre os talentos e capacidades de alunos tanto em testes formais quanto em procedimentos informais e de observação.

Ampliando a discussão, é possível reconhecer que há múltiplas formas de identificação/avaliação e instrumentos a serem estudados pelos professores, tais como o Modelo das Portas Giratórias, desenvolvido por Renzulli (1986), que foi pensado para colaborar na identificação dos estudantes com comportamento superdotado.

O Modelo das Portas Giratórias traduz-se numa abordagem qualitativa de identificação/avaliação, que prevê o uso de alguns instrumentos, tais como: indicação por meio de testes; indicação de professores; caminhos alternativos; indicação pelos pais, entre outros.

No caso da indicação por meio de testes poderá ser usada para identificar/avaliar principalmente a superdotação acadêmica. A escolha dos testes deve ser baseada nas normas locais, ou seja, os sistemas de ensino precisam definir quais testes utilizará, considerando suas demandas e possibilidades (RENZULLI, 2014).

Ampliando o entendimento, Virgolim (2014, p. 588) esclarece que apesar de não se traduzirem em instrumentos específicos de identificação escolar, os testes de inteligência podem ser utilizados considerando duas prerrogativas:

(a) Para a identificação de talentos na área acadêmica (uma vez que não são adequados para a identificação em outras áreas, como por exemplo, a artística, a liderança, a criativa e a psicomotora), e (b) para a identificação daqueles alunos que possuem um QI acima da média, mas passam despercebidos devido ao baixo rendimento escolar, expresso por notas baixas e pouca frequência às aulas.

No caso da indicação de professores, é preciso levá-los a perceber que este instrumento é muito importante, pois são eles que estão em contato direto com os estudantes, e tendem a observar, na rotina escolar, algumas características vinculadas ao comportamento superdotado.

Renzulli (2002) apresenta um instrumento denominado de “Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores – SCRBSS”, que pode ser utilizado pelos professores no processo de identificação escolar.

Para o autor é eminente destacar aos professores que esta escala auxilia na identificação de um conjunto de treze áreas, distribuídas em: I) Características de Aprendizagem; II) Características de Criatividade; III) Características Motivacionais; IV) Características de Liderança; V) Características de Comunicação; VI) I) Características de Planejamento; VII) Características Artísticas; VIII) Características Musicais; IX) Características Dramáticas; X) Características em relação às Ciências; XI) Características em relação à Tecnologia; XII) Características de Matemática e XIII) Características de Leitura. Estas características serão listadas e permitirão aos professores assinalar conforme a assiduidade observada, usando os indicadores: não observado (NO), nunca (N), raramente (R), algumas vezes (AV) e sempre (S).

Após assinalar, os professores devem pontuar e selecionar as características com maior ocorrência do indicador sempre (S), as quais demonstram as áreas que o estudante mais se sobressaiu, tendo assim um instrumento de identificação baseado numa abordagem qualitativa.

Outro instrumento indicado por Renzulli (1986) que pode ser utilizado pelas escolas e professores são os Caminhos Alternativos, que permitem a identificação por meio da indicação de diferentes pessoas, tais como: os pais, colegas e os próprios estudantes. Este instrumento favorece que pessoas diversas e que convivam com o estudante auxiliem o professor na identificação, considerando aspectos mais subjetivos.

Renzulli (2014) ressalta para a importância dos estudantes participarem do processo de identificação e, para tanto, apresenta um instrumento que lhes permite falarem dos colegas da classe, destacando suas potencialidades tanto nas áreas acadêmicas, quanto nas demais áreas do domínio humano.

Também enfatiza a importância dos estudantes falarem de si mesmo, autoavaliando-se, manifestando seus pontos fortes, potencialidades, o que “[...] permite considerações do potencial do estudante [...]” e, ajuda o professor na complementação da identificação (RENZULLI, 2014. p. 255).

O autor supracitado afirma que os pais devem fazer parte do processo de identificação, pois os genitores têm muito a dizer sobre seus filhos, já que conhecem aspectos específicos de seu desenvolvimento, que não são observados na escola e nem pelos professores.

Virgolim (2007) enfatiza a contribuição dos pais na identificação dos estudantes superdotados, considerando que eles conhecem, por exemplo, seus maiores interesses, realizações, criações, etc. No entanto, alude que é necessário ter cuidado, visto que alguns pais tendem a supervalorizar as capacidades dos filhos, enxergando potenciais que não possuem.

Para Negrini e Freitas (2008), há vários instrumentos qualitativos de identificação que podem ser utilizados pelos professores e que auxiliam na validação dos comportamentos superdotados apresentados.

Mencionam que para formar professores capacitados para realizar a identificação escolar dos estudantes superdotados é preciso promover uma ampla reflexão sobre estes instrumentos, selecionar os mais adequados, acessíveis e que facilmente permitam a observação das características apresentadas pelo referido público.

4 OBJETIVOS

4.1 Objetivo geral

A pesquisa objetiva investigar em que medida a formação continuada em serviço pode capacitar o professor de sala comum da escola regular para realização da identificação e avaliação de estudantes precoces com comportamento de superdotação.

4.2 Objetivos específicos

- a) Identificar as lacunas apresentadas na formação de professores de uma escola municipal de Ensino Fundamental I da Prefeitura de Araçatuba/SP para a identificação escolar dos estudantes precoces com comportamento de superdotação;
- b) Refletir sobre a necessidade de promoção da formação continuada em serviço para os professores da escola selecionada, nas horas destinadas à formação continuada na escola, de maneira a diminuir as lacunas identificadas, prepará-los para identificar e avaliar estudantes precoces com comportamento de superdotação, por meio de um processo de reflexão constante que entrelaça teoria e prática;
- c) Analisar a aplicabilidade dos instrumentos qualitativos que podem ser utilizados na identificação e avaliação escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação estudados no processo de formação continuada em serviço.

5 MÉTODO

5.1 O cenário da pesquisa

A Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) onde o estudo foi desenvolvido é vinculada à prefeitura de Araçatuba, fazendo parte do SME. Inicialmente foi solicitada junto a SME autorização para a realização da pesquisa (APÊNDICE A).

A referida escola foi selecionada levando-se em conta três critérios:

O primeiro foi escolher uma escola que funcionasse em tempo integral, com cumprimento do currículo formal no período da manhã e o oferecimento de atividades complementares (oficinas curriculares) no período da tarde. Este formato facilitaria à equipe escolar, após a identificação e avaliação escolar dos estudantes precoces com comportamento de superdotação, investir no enriquecimento escolar, como o proposto por Renzulli (1978).

O segundo critério foi a escola ter apresentado bons resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁴ do município de Araçatuba. No ano de 2013, atingiu o índice mais alto entre as escolas de tempo integral⁵ e em 2015 ficou em primeiro lugar no IDEB geral do município (ANEXO A).

O terceiro critério é que apesar de a autora deste estudo atuar como supervisora de ensino da SME de Araçatuba, em nenhuma ocasião o referido cargo foi exercido nessa escola, situação que evitou influências de ordem pessoal no decorrer do desenvolvimento das etapas da pesquisa.

Para obter as informações necessárias para este estudo, foi realizada a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como se buscou informações junto à direção da escola.

Cabe destacar que, até o ano de 2007, a escola não fazia parte do sistema municipal, pois estava vinculada à rede estadual de ensino, e denominada Escola Estadual (EE). Somente em 2008 passou a compor o quadro das escolas do SME de Araçatuba/SP.

⁴O IDEB é um instrumento de avaliação externa que avalia a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

⁵ Atualmente a SME possui vinte e oito (28) escolas de ensino fundamental, sendo que destas sete (7) funcionam em período integral.

Atualmente, oferece o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, e é uma das oito escolas de período integral do SME. No ano de 2016, contava com 174 estudantes, que frequentaram as aulas do período regular e das oficinas curriculares.

Está localizada em bairro próximo ao centro da cidade, mas, em virtude da ausência de escolas de tempo integral nos bairros de periferia, a escola atende 50% de estudantes que utilizam o transporte escolar disponibilizado pelo município. Os outros 50% vêm para a escola por meios próprios (ARAÇATUBA, 2015).

Em seus aspectos gerais a escola é conservada, com espaços arejados, iluminados e adequadamente limpos. A estrutura física é composta por sete salas de aula; uma sala para a coordenação pedagógica e de professores; uma sala para a direção; uma sala para a secretaria; uma sala de informática; uma copa; uma sala para a reprodução de cópias e depósito de materiais; uma biblioteca; uma cozinha com despensa; uma Sala de Recurso Multifuncional; um pátio coberto que funciona como refeitório e local para as atividades de Educação Física. Possui banheiros destinados, separadamente, aos estudantes e funcionários, e um adaptado para pessoas com deficiência física.

Apesar dos estudantes terem uma aula semanal de Educação Física, a escola não tem quadra esportiva destinada às atividades da disciplina. Tal situação além de prejudicar o desenvolvimento de alguns esportes, especialmente os coletivos, dificulta o cumprimento pleno das atividades previstas no currículo escolar do ensino fundamental, para a referida disciplina (ARAÇATUBA, 2015).

As salas de aula são compostas por 22 estudantes em média. No período da manhã são ministradas, as aulas da Base Nacional Comum e a parte diversificada, e no período da tarde, as atividades das oficinas curriculares.

Conforme dados apresentados no PPP da escola, o currículo implantado segue o formato projetado para as escolas de tempo integral do SME (ARAÇATUBA, 2015).

A base nacional comum e a parte diversificada são constituídas de nove disciplinas, a saber: Língua Portuguesa; Matemática; História; Geografia; Ciências; Arte e Educação Física. Já na parte diversificada há duas disciplinas, sendo elas: Educação Ambiental e Ensino Religioso. A carga horária semanal prevista para o período da manhã é de 25 horas, distribuídas em cinco horas diárias.

Quanto às oficinas curriculares, que acontecem no período da tarde, são constituídas das seguintes oficinas: Experiências Matemáticas; Saúde e Qualidade de Vida; Jogos Recreativos; Informática; Orientação de Estudos e Pesquisa; Língua Estrangeira (inglês e espanhol); Alfabetização e Letramento; Teatro, Música e Dança. A carga horária semanal prevista para as oficinas é de 15 horas semanais, distribuídas em três horas diárias (ARAÇATUBA, 2015).

O eixo temático das oficinas curriculares é o Resgate de Valores. O surgimento desta temática se deu após discussões junto à comunidade escolar, que ponderou que os estudantes apresentavam muitas dificuldades de relacionamento, agrediam-se constantemente, faziam uso de palavrões, não se respeitavam, estando sempre em conflito (ARAÇATUBA, 2015).

Assim, com o intuito de atuar sobre tal situação, o trabalho nas oficinas foi planejado tendo como objetivo principal:

Priorizar as práticas transversais, de maneira a incluir nas atividades escolares valores como: respeito, bondade, solidariedade, levando os alunos a uma melhora em suas relações interpessoais e na aprendizagem (ARAÇATUBA, 2015, p. 56).

Para atingir de seu principal objetivo, a escola favorece a construção de competências nos estudantes, que incluem:

[...] conhecimentos (fatos, conceitos e princípios), capacidades (saber o que fazer e como), experiência (capacidade de aprender com sucesso e com os erros), contatos (capacidades sociais, influência) e valores (empenho, responsabilidade) (ARAÇATUBA, 2015, p. 47).

Ainda, busca “Oferecer aos alunos integração de conteúdos desenvolvidos no ensino regular (período da manhã) e oficinas (período da tarde)”, que atendem especialmente as necessidades dos estudantes que apresentam “[...] déficit de aprendizagem com intervenções pontuais, possibilitando sanar as dificuldades, não permitindo que estas sejam carregadas para as séries subsequentes.” (ARAÇATUBA, 2015, p. 49).

Para a realização das oficinas curriculares são disponibilizados os materiais necessários como: livros, papéis, materiais esportivos, materiais para artes, bem como são organizados os horários de uso da biblioteca, sala de informática e pátio coberto, para que todos os estudantes possam se beneficiar dos espaços escolares.

Alguns estudantes da escola participam de um programa esportivo, que é oferecido pela Secretaria Municipal de Esportes, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, e duas vezes por semana os estudantes são transportados de ônibus no período da tarde para o Ginásio de Esportes da cidade, são recebidos por profissionais para participar de um Programa chamado Vôlei Futuro. Também há o Programa Balé Municipal, oferecido a estudantes que se interessam por dança clássica.

Em consulta ao PPP foi possível constatar que os encontros de formação têm buscado capacitar os professores para uma atuação profissional reflexiva e responsável, tendo como objetivo “[...] favorecer o aprimoramento da formação pedagógica e técnica científica, tendo em vista responder às necessidades de uma sociedade em constante processo de modificação.” (ARAÇATUBA, 2015, p. 47).

Além dos momentos destinados às reuniões de planejamento e conselho de escola, previstas no calendário da escola, a formação continuada ocorre semanalmente nos momentos destinados às HTPC e às Horas de Trabalho para o Desenvolvimento de Projetos e Pesquisas (HTPP). (ARAÇATUBA, 2015).

As estratégias para o desenvolvimento das HTPC, que são de duas horas semanais, seguem os seguintes trâmites:

1. Seleção de textos que tratem de metodologia para o desenvolvimento e aprimoramento dos conteúdos trabalhados em sala de aula;
2. Material para a leitura em grupo, que se relacione ao dia a dia dos professores nas diferentes disciplinas;
3. Acompanhar através do planejamento semanal a aplicação daquilo que resultou dos debates do grupo sobre determinados assuntos vinculados a melhoria da qualidade das aulas das disciplinas onde se observam defasagens graves;
4. Examinar as dificuldades no cumprimento dos projetos e trazer para debate sugestões para superá-las;
5. Analisar as avaliações (internas e externas) que serão aplicadas nos alunos (ARAÇATUBA, 2015, p. 34).

As HTPP, de duas horas semanais, permitem aos professores, individualmente ou em pequenos grupos: planejar suas ações e projetos; aprofundar os estudos de problemáticas que envolvem a sala de aula nas quais atuam; conversar com a professora coordenadora; entre outros.

Em análise dos dados apresentados no PPP da EMEB foi possível verificar que as expectativas dos pais são muito grandes, assim, mostram-se participativos,

questionam as atividades realizadas, a organização do currículo, inclusive a qualidade do processo de aprendizagem oferecida nas salas comuns e oficinas curriculares (ARAÇATUBA, 2015).

5.2 Caracterização dos estudantes

Em relação aos estudantes, dos 174 matriculados no ano de 2016, os professores aplicaram os instrumentos junto a 163, ou seja, somente 11 estudantes não participaram, pois seus pais/responsáveis não assinaram o Termo de Consentimento (APÊNDICE D).

A idade dos estudantes variou entre 6 e 11 anos, e do total de 163, 89 eram do sexo feminino e 74 do masculino, assim distribuídos: 21 do 1º ano A; 20 do 2º ano A; 21 do 3º ano A; 24 do 3º ano B; 21 do 4º ano A; 19 do 4º ano B; 18 do 5º ano A e 19 do 5º ano B.

Para caracterizar os estudantes foram obtidas informações no PPP da escola.

Cabe destacar que o bairro onde a escola está localizada fica na região da Santa Casa de Misericórdia de Araçatuba, o que faz com que, nos arredores, tenha-se muitos imóveis destinados a consultórios e clínicas e poucos residenciais. Em função disso, conta com poucos estudantes residentes no próprio bairro, sendo que a maioria provêm de oito bairros periféricos da cidade.

Pelo fato de os estudantes serem provenientes de vários bairros, o SME oferece transporte escolar para aproximadamente 50% dos estudantes matriculados.

Os estudantes residem com os pais ou responsáveis, sendo que 62% das famílias declaram renda familiar de até dois salários mínimos; 52% residem em casa própria, localizadas em bairros populares, construídos a partir de programas do Governo Federal.

Na residência moram em média quatro pessoas, sendo que as famílias são formadas por filhos que moram com os pais; filhos que moram somente com a mãe, filhos que moram somente com o pai, netos que moram com os avós, sobrinhos que moram com os tios, entre outros.

Outro aspecto a se destacar é que, ao término da Educação Infantil, os pais ou responsáveis que precisam de vaga em período integral podem indicar a escola

que preferem. Como a escola apresenta bons resultados escolares, há uma lista de espera para conseguir a vaga na mesma.

Os pais ou responsáveis apresentam diferentes profissões, sendo as mais comuns: comerciários, microempresários, empregados domésticos, empregados da construção civil, motoristas de caminhão e de ônibus, funcionário público e autônomo. Alguns são aposentados ou pensionistas.

Segundo dados do PPP, 57% dos estudantes têm acesso a recursos tecnológicos como: celulares, computadores, televisão, entre outros (ARAÇATUBA, 2015).

Os estudantes não têm acesso a eventos culturais e esportivos, situação essa que reflete a falta de investimentos do município em relação à área da cultura, do esporte e lazer.

De maneira geral, os estudantes da escola não pertencem à classe socioeconômica favorecida, tendo pouco acesso a programas culturais, apresentando uma renda familiar mensal de aproximadamente dois salários mínimos, necessitando de suplementos escolares para frequentar a escola, como é o caso do uso do transporte escolar.

Sobre este fato é preciso salientar que há uma falsa crença de que estudantes de escolas públicas têm menos chances de serem superdotados. Pérez (2004) salienta que há um estudo de Prevalência da Associação Brasileira de Superdotação (ABSD) do Rio Grande do Sul, do ano de 2001, em que não foram encontradas diferenças significativas na proveniência socioeconômica em relação à população em geral. Este estudo teve como base os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no Censo 2000, demonstrando que mais de 40% das famílias de estudantes que possuem superdotação viviam com renda mensal inferior a cinco salários mínimos, ou seja, não pertencem à classe social privilegiada.

Corroborando as ideias de Pérez (2004), Antipoff e Freitas (2010, p. 306-307) ressaltam que há uma crença equivocada de que somente estudantes provenientes de famílias pertencentes às classes mais abastadas teriam condições de serem estimulados, desenvolvendo seus potenciais superiores. Elas afirmam que “[...] mesmo nas camadas menos privilegiadas socioeconomicamente, é possível e frequente encontrar crianças brilhantes em alguma área da inteligência.”

5.3 Participantes

Participaram como sujeitos da pesquisa 15 professores, dos quais 14 são Professores de Educação Básica (PEB I) e um Professor de Educação Básica II (PEB II).

5.4 As PEB I e PEBII

Cabe destacar que o SME conta com duas categorias de professores previstas no Plano de Carreira dos Profissionais da Educação do SME de Araçatuba/SP, sendo uma denominada de PEB I e a outra PEB II.

O PEB I atua em salas comuns, oficinas curriculares e projetos especiais (como é o caso do Projeto de Recuperação e Reforço). Cabe ao PEB II ministrar as aulas das disciplinas de Arte e Educação Física, bem como atuar na Educação Especial.

No caso desse estudo, no ano de 2016 tinham sede na escola quatorze PEB I (salas comuns e oficinas curriculares) e uma PEB II da disciplina de Educação Física.

Apesar de a escola contar com 18 professoras⁶, não foi possível a participação da PEB II de Educação Especial, pois no momento da formação continuada em serviço e da aplicação dos demais dispositivos de coleta de dados esta encontrava-se em licença saúde e, posteriormente, em licença gestante, sendo que o SME não providenciou professor substituto para ela. Além de duas PEB I, visto que uma se encontrava em licença saúde e outra tinha sede em outra unidade escolar, não realizando a HPTC na escola selecionada.

No caso da PEB II de Arte, no ano de 2016, não houve professor efetivo na escola, mas as aulas da disciplina foram ministradas por uma PEBI habilitada em Arte, a qual ministrava aulas também nas oficinas curriculares do período da tarde.

As professoras foram identificadas neste estudo como Prof.^a 1; Prof.^a 2; Prof.^a 3 Prof.^a 4; Prof.^a 5; Prof.^a 6; Prof.^a 7; Prof.^a 8: Prof.^a 9; Prof.^a 10; Prof.^a 11; Prof.^a 12; Prof.^a 13: Prof.^a 14 e Prof.^a 15.

⁶ No ano de 2016 só atuava na escola docentes do sexo feminino, motivo pelo qual optou-se pela utilização da expressão professoras para se referir as duas categorias de PEBI e PEBII.

Para caracterizar as professoras (PEB I e a PEB II) foi aplicado o questionário 1, com questões abertas e fechadas (APÊNDICE B). O questionário é uma importante estratégia em pesquisas qualitativas, pois se constitui em uma:

[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc. (GIL, 1999, p.128)

Nesta vertente, o questionário entregue às professoras foi constituído de sete questões abertas e fechadas, tendo em vista levantar informações gerais; refletir sobre o processo de formação inicial e continuada e verificar se tinham formação em relação à superdotação, precocidade e identificação escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação.

Para organizar as perguntas foram utilizadas as considerações teóricas de Manzini (2003), no que tange aos seguintes aspectos: a) adequação da linguagem (vocabulário, jargão, clareza e precisão, uso de palavra vaga ou não específica); b) adequação das formas das perguntas (tamanho, dificuldade mental para o entrevistado, impacto emocional, frases manipulativas, perguntas com dupla finalidade); c) sequência das perguntas no roteiro (das mais fáceis para as mais difíceis e utilização de blocos temáticos).

A Tabela 1 se refere às características pessoais das professoras participantes da pesquisa.

Tabela 1 – Caracterização pessoal das professoras participantes

Professoras	Idade	Gênero	Tempo de Formação em anos	Instituição de Formação	
				Pública	Privada
Prof. ^a 1	28	F	06		X
Prof. ^a 2	34	F	07		X
Prof. ^a 3	37	F	16		X
Prof. ^a 4	32	F	04		X
Prof. ^a 5	29	F	03		X
Prof. ^a 6	33	F	01		X
Prof. ^a 7	42	F	05		X
Prof. ^a 8	31	F	11		X
Prof. ^a 9	30	F	11	X	
Prof. ^a 10	32	F	13		X
Prof. ^a 11	58	F	33		X
Prof. ^a 12	40	F	09		X

Prof. ^a 13	33	F	10	X
Prof. ^a 14	35	F	10	X
Prof. ^a 15	31	F	11	X

Fonte: Elaboração própria

Além do Questionário 1, ao término das etapas da pesquisa, foi aplicado o Questionário 2 junto às professoras participantes, com questões abertas e fechadas (APÊNDICE C). Foram 12 professoras que responderam a este instrumento de coleta de dados.

Este questionário teve como objetivo realizar uma avaliação final sobre o processo de formação continuada em serviço, tendo em vista identificar se os temas trabalhados colaboraram na construção de novos conhecimentos em relação à precocidade, à superdotação e à identificação escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação; se tiveram dificuldades para usar os instrumentos de identificação escolar trabalhados no decorrer do curso de formação continuada em serviço e de maneira geral, verificar o que aprenderam com o processo de formação continuada em serviço.

A análise das respostas das professoras será apresentada no capítulo 6 desta tese.

5.5 Coleta de dados

Neste estudo, optou-se pela realização de uma pesquisa colaborativa, considerando as concepções de Ibiapina (2008), a qual afirma que o pesquisador engajado em realizar esse tipo de pesquisa, oportuniza aos participantes condições de reflexão sobre as necessidades de formação, necessárias ao desenvolvimento profissional.

No caso deste estudo, a intenção foi promover um processo de formação continuada que capacitasse professores de sala comum, para identificar estudantes precoces com comportamento de superdotação, realizando os procedimentos necessários para tal fim e passar a enxergar-se como responsável pelo referido processo de identificação.

Para implementar esse processo de formação continuada em serviço, procurou-se envolver as professoras na construção das etapas da pesquisa, pela

escuta de suas inquietações, e levou-se em consideração, principalmente, as necessidades do grupo.

É preciso compreender que o que será, antes de tudo, solicitado aos docentes é o engajamento no processo de reflexão sobre determinado aspecto da prática, processo que levará esses profissionais a explorar situação nova associada à prática docente e a compreender teorias e hábitos não conscientes (IBIAPINA, 2008, p. 22).

Foi priorizado o processo de reflexão acerca dos problemas apresentados pelas professoras, tendo em vista ser necessário partir:

[...] da reflexividade, construir entendimento das determinações históricas e dos vieses ideológicos que ancoram as práticas escolares, contribuindo, assim, para a concretização dos ideais de formação e desenvolvimento profissional e de produção de teorias mais próximas dos anseios sociais de mudança da sala de aula, da escola e da sociedade (IBIAPINA, 2008, p. 22).

Schön (2000) salienta que a formação do professor deve levá-lo ao exercício da prática reflexiva, incentivando-o a refletir na ação.

Apesar de a abordagem ter como pressuposto o processo de colaboração, as etapas foram planejadas, discutidas e sistematizadas, pois não era intenção que a colaboração fosse concebida como algo natural, espontâneo, que acontece aleatoriamente, mas sim como uma prática planejada que precisa e deve ser compreendida deliberadamente pelos participantes. (IBIAPINA, 2008)

Nessa seara, os referenciais teóricos utilizados nos estudos foram apresentados antecipadamente às professoras, por meio de textos, para que pudessem se apropriar dos conteúdos que seriam abordados.

Acerca deste aspecto, Ibiapina (2008, p. 35) ressalta que:

[...] o pesquisador necessita informar aos parceiros quais são os elementos conceituais que fazem parte do quadro teórico da pesquisa, que deve ser compreendido à medida que ele vai sendo utilizado pelo pesquisador, visto que é esse referencial teórico quem vai permitir a reconstrução do pensamento e da prática dos professores.

No total, foram 10 encontros para a realização do processo de formação continuada em serviço, sendo: dois no mês de abril; três no mês de junho; um no

mês de julho; dois no mês de agosto e dois no mês de setembro de 2016. Esses dias foram acertados com a equipe gestora da escola e as reuniões ocorreram nos momentos destinados à HTPC.

Buscou-se, nos encontros de formação, valorizar o estudo e a reflexão, na expectativa de se promover, principalmente, a consciência nas professoras participantes, de que é possível realizar a identificação dos estudantes precoces com comportamento de superdotação, por meio do uso de instrumentos de identificação e avaliação.

Neste caminho, o processo de formação teve:

[...] o propósito de intermediar a apreensão de sentidos e significados apontados como necessários pelos próprios professores e são gerados com o apoio de textos didáticos apresentados para os professores com o objetivo de motivar a reconstrução dos conhecimentos prévios enunciados nas necessidades formativas (IBIAPINA, 2008, p. 47).

Ibiapina (2008) sugere que é preciso criar condições para que os professores reflitam de forma interpessoal e intrapessoal sobre o seu processo de formação.

No caso da reflexão interpessoal, esta promove o sentimento de corresponsabilidade pelo sucesso das ações da pesquisa, numa perspectiva de coletividade. Já a reflexão intrapessoal favorece mudanças na prática, pelo reconhecimento da responsabilidade individual de cada participante (IBIAPINA, 2008).

As ações realizadas intencionavam permitir que as professoras reconhecessem que além de pensar coletivamente, deveriam assumir seu papel individual, especialmente, no momento da identificação e avaliação escolar dos estudantes das salas onde atuavam.

Por fim, o processo de formação foi delineado, tendo em vista levar as professoras a superarem as “[...] ações formativas que fragmentam a teoria e a prática; pois ultrapassam as concepções fragmentárias, exclusivas, maquiéistas ou polarizadas de qualificação profissional”. (IBIAPINA, 2008, p. 67).

Para coletar os dados junto às professoras participantes, além da análise documental e da aplicação dos dois questionários já destacados, também foram utilizados alguns dispositivos sugeridos por Ibiapina (2008), sendo eles:

- o Diálogo Face a Face,

- as Sessões reflexivas,
- a Observação colaborativa.

Estes dispositivos serão apresentados no próximo tópico.

5.5.1 *Dispositivos da coleta de dados*

5.5.1.1 O Diálogo Face a Face

Ibiapina (2008) inicia a discussão sobre os dispositivos da pesquisa colaborativa ressaltando a importância do Diálogo Face a Face, o qual permite aos professores se expressarem oralmente, e colocar suas concepções, sentimentos, enfim, o que pensam sobre determinado tema.

Para garantir que o Diálogo Face a Face se torne um rico espaço de troca, Ibiapina (2008) indica que deve ser realizado de maneira individual e também coletiva.

No caso desse estudo, para viabilizar as ações de planejamento das etapas da pesquisa, foi realizado um Diálogo Face a Face coletivo, e assim buscou-se um diagnóstico das lacunas formativas das professoras em relação à temática da superdotação e da precocidade, bem como sobre a identificação/avaliação escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação. Esse encontro coletivo aconteceu no dia 5 de abril de 2016, no horário da HTPC.

Após a fala das professoras foi apresentado o projeto de doutorado que fomentou esse estudo, pontuando os objetivos e as ações do processo de formação continuada em serviço a serem realizadas, ressaltando a necessidade do compromisso de todos e as responsabilidades individuais e coletivas com os estudos e no decorrer da aplicação dos instrumentos de identificação escolar.

Também foi apresentado o cronograma dos encontros, em dias previamente acertados com a coordenadora pedagógica da escola. Foi pontuado que no mês de maio não haveria os encontros, pois a escola estava com vários compromissos em sua agenda.

Por fim, perguntou-se se teriam interesse de participar dessa pesquisa de doutorado. Todas as professoras manifestaram interesse em fazer parte do estudo. Neste momento, foi explicado para as professoras que a participação não era obrigatória, mas seria muito importante a troca de experiência e os estudos que

seriam feitos, os quais culminariam, na aplicação dos instrumentos de identificação/avaliação escolar.

No caso do “Diálogo Face a Face”, os encontros individuais ocorreram entre os dias 6 de junho a 8 de julho de 2016, agendados previamente com as professoras e realizados nos horários destinados às HTPP⁷, tendo como objetivo discutir as dúvidas apresentadas por elas em relação à aplicação dos instrumentos de identificação/avaliação, como por exemplo, o preenchimento da Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores – Revisada - SRBCSS-R de Renzulli (2002).

Em diferentes momentos buscou-se fomentar no grupo e, em cada professora, uma reflexão sobre as ações formativas, tendo em vista a incorporação dos conceitos trabalhados, de maneira a fortalecer a atuação profissional em relação à identificação/avaliação dos estudantes precoces com comportamento de superdotação.

5.5.1.2 Sessões Reflexivas

Em relação à formação continuada, Ibiapina (2008) indica a realização das Sessões Reflexivas, como uma possível promotora do referido processo.

Para a autora:

[...] as sessões reflexivas são sistematizadas com a finalidade de auxiliar os professores a reconstruir conceitos e práticas, desenvolvendo um processo reflexivo que inicia pelas construções já existentes e pela identificação dos componentes básicos dos eixos teóricos da ação e as tendências que estão mais próximas do fazer didático (IBIAPINA, 2008, p. 97).

A autora aponta que as Sessões Reflexivas permitem aos professores refletirem sobre suas ações, concepções, processo de formação, entre outros aspectos, criando oportunidades de “reflexão crítica sobre a prática docente.” (IBIAPINA, 2008, p. 95).

No caso desse estudo, as Sessões Reflexivas tinham como premissa levar as professoras participantes a refletirem sobre:

⁷As HTPP das professoras da grade comum ocorrem quando os estudantes estão participando das aulas de Educação Física e Arte, momento em que as professoras estão estudando individualmente.

- os aspectos legais que garantem os direitos dos estudantes superdotados;
- o que é a superdotação e a precocidade, segundo as concepções de alguns autores.
- a necessidade da identificação e avaliação escolar dos estudantes precoces com comportamento de superdotação;
- os instrumentos qualitativos que podem ser utilizados para a identificação e avaliação escolar dos estudantes precoces com comportamento de superdotação.
- seu papel no decorrer da aplicação dos instrumentos de identificação/avaliação.

Cabe destacar que as Sessões Reflexivas tiveram início após o levantamento das necessidades e expectativas das professoras, obtidas no Questionário¹ e no Diálogo Face a Face coletivo.

Antes de cada Sessão Reflexiva, as professoras recebiam um material escrito, para que pudessem se apropriar antecipadamente do conteúdo que seria trabalhado. Esse material era entregue com pelo menos uma semana de antecedência, sendo textos de autores cujo referencial teórico seria trabalhado para atingir a finalidade desta pesquisa. O teor dos textos era explorado por meio do uso de *Power Point* ou de leitura coletiva do material entregue.

As sessões ocorreram entre os meses de abril a setembro de 2016. O Quadro 1 ilustra a realização das mesmas.

Quadro 1 – Organização das Sessões Reflexivas

Encontro	Data	Objetivo
1º	19/04/2016	Apresentar os direitos dos estudantes com comportamento de superdotação, considerando as concepções presentes na legislação brasileira e nos documentos do Ministério da Educação.
2º	26/04/2016	Discutir o que era a superdotação e os mitos que a envolvem, considerando as contribuições de Winner (1998) na compreensão da referida temática.
3º	07/06/2016	Discutir o que era a superdotação e os mitos que a envolvem, considerando as contribuições de Winner (1998) na compreensão da referida temática (continuação do estudo do encontro anterior).
4º	14/06/2016	Analisar as concepções de Renzulli (2014) acerca do comportamento superdotado com ênfase nos tipos de

		superdotação (acadêmica e produtiva-produtiva).
5º	28/06/2016	Apresentar a Teoria dos Três Anéis proposta por Renzulli (1986; 2014).
6º	05/07/2016	Destacar as concepções de outros autores acerca da superdotação e da precocidade.
7º	09/08/2016	Estudar os instrumentos de identificação sugeridos por Renzulli (2014) no Modelo das Portas Giratórias.
8º	23/08/2016	Estudar os instrumentos de identificação sugeridos por Renzulli (2014) no Modelo das Portas Giratórias (continuação do estudo do encontro anterior).
9º	06/09/2016	Apresentar o TDE, estudando suas concepções e os mecanismos de aplicação (presente no manual do teste).
10	20/09/2016	Destacar os mecanismos que devem ser oferecidos aos estudantes identificados e avaliados como precoces com comportamento de superdotação, especialmente o papel do enriquecimento curricular.

Fonte: Elaboração própria

Após a finalização das Sessões Reflexivas iniciou-se a aplicação dos instrumentos de identificação/avaliação junto aos estudantes da escola, os quais foram gravados, transcritos, organizados sistematicamente e serão apresentadas no capítulo 6.

5.5.1.3 A Observação Colaborativa

Ibiapina (2008, p. 92) sugere a efetivação da Observação Colaborativa, como um dos dispositivos da pesquisa colaborativa. A autora expõe que antes de iniciar a observação colaborativa, o pesquisador precisa se reunir com os professores participantes para conhecer como acontecerá a observação, que deve se basear nas ações de “[...] descrever, informar, confrontar e reconstruir as etapas de uma ação”, que no caso deste estudo, foi a identificação/avaliação dos estudantes precoces com comportamento superdotado, por meio do uso de instrumentos de identificação escolar por parte das professoras.

A observação da aplicação dos instrumentos de identificação deu-se entre os meses de outubro e novembro de 2016, quando se utilizou:

- a Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores – Revisada - SRBCSS-R de Renzulli (2002); (ANEXO B)

- o Formulário de Indicação de Pares. (ANEXO C)
- o Formulário de Autoneomeação. (ANEXO D)
- o *Checklist* de Características associadas à Superdotação (CCAS)⁸. (ANEXO E)

Além da identificação, os estudantes foram submetidos ao processo de avaliação. Para serem submetidos aos testes avaliativos teriam que ser pré-selecionados, a partir de alguns critérios, a saber:

I) Serem indicados pelas professoras participantes, com percentil de pelo menos 90%, em três ou mais áreas apresentadas na Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores – Revisada - SRBCSS-R, proposta por de Renzulli (2002);

II) Serem indicados pelos colegas, com percentil de pelo menos 50% das características apresentadas no formulário de Indicação pelos Pares;

III) Serem indicados pelos pais em pelo menos 50% dos itens apresentadas no *Checklist* de Características associadas à Superdotação.

IV) Descreverem no instrumento de Autoneomeação algumas das características identificadas pelas professoras e colegas.

V) Atingirem os percentis propostos em pelo menos dois dos quatro instrumentos descritos nos itens I, II, III e IV.

Cabe destacar que não foi encontrado na literatura disponível indicadores do percentil a ser considerado para a identificação de estudantes superdotados, através da utilização dos instrumentos de identificação sugeridos por Renzulli (2014). Em virtude desta realidade, optou-se pela definição dos parâmetros acima descritos, com definição do percentil, tendo em vista a importância de trazer ao processo de identificação um caráter quantiquantitativo.

Somente em relação à Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores – Revisada - SRBCSS-R de Renzulli (2002), foi localizada uma dissertação de Mestrado do ano de 2015, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru, que

⁸ As professoras participantes enviaram esse instrumento para os pais dos 163 estudantes, sendo que 31 formulários não foram devolvidos.

faz referência ao uso do percentil de 90% em relação às áreas do domínio, aspecto que foi mantido neste estudo (MENDONÇA, 2015).

Nessa seara, e considerando os critérios já mencionados sobre a pré-seleção dos estudantes, entre os dias 21 de novembro a 15 de dezembro de 2016, teve início a etapa da avaliação do desempenho escolar dos estudantes identificados pelas professoras, por meio da aplicação do TDE. Apesar de as professoras terem estudado sobre os conceitos e lido o manual do TDE, este teste foi aplicado de maneira colaborativa pela pesquisadora deste estudo, contando com a presença das professoras da sala comum no momento da aplicação.

É necessário ressaltar que, antes da aplicação dos instrumentos de Renzulli (2014) e do TDE, houve uma conversa com cada professora da sala comum, combinando-se o dia e o horário da aplicação.

E, por fim, para subsidiar os processos de identificação e avaliação escolar dos estudantes pré-selecionados, no mês de dezembro de 2016 e fevereiro de 2017⁹, duas psicólogas educacionais da SME aplicaram o teste R2, que serviu para finalizar os referidos processos, dando-lhes aos mesmos um caráter quantiquantitativo. Cabe destacar que o teste R-2 é um teste não verbal de inteligência para crianças, que avalia o fator G da inteligência.

Segundo Oliveira (2000), esse teste se utiliza de normas, da análise de itens e de estudos de precisão e validade, tendo sido adaptado à cultura brasileira, apresentando uma variedade de tarefas que permitem uma amostragem adequada das funções intelectuais mais importantes.

A utilização do R2 se deu pelo fato de este teste já ser utilizado pelas psicólogas educacionais da SME para a avaliação de outros estudantes PAEE que frequentam as escolas regulares do SME, como é o caso dos estudantes com DI. Negrini e Freitas (2008, p. 280) afirmam que há diferentes formas possíveis de se identificar um estudante com superdotação e que a escolha dos instrumentos deve considerar os “[...] que estiverem mais disponíveis no momento e que mais facilmente podem permitir a observação das características destes alunos em sala de aula”.

⁹ Como se tratava do final do ano letivo, não foi possível a aplicação do R2 em todos os estudantes no mês de dezembro, visto que alguns deixaram de frequentar a escola antes do término das aulas.

5.5.1.4 Critérios de análise de dados

Gil (2002) reforça que a análise qualitativa depende da natureza dos dados coletados, da extensão da amostra, dos instrumentos de pesquisa selecionados e dos pressupostos teóricos que nortearam a investigação.

Esse processo seria uma sequência das atividades realizadas, envolvendo a redução dos dados, sua organização em eixos de análise, inspirados em categorias, de forma a favorecer a interpretação/análise e a redação do texto final.

Para o autor, o pesquisador deve estar atento à organização dos dados, de tal maneira que:

[...] consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles. Isso requer a construção de um conjunto de categorias descritivas, que podem ser fundamentadas no referencial teórico da pesquisa. Nem sempre, porém, essas categorias podem ser definidas de imediato. Para se chegar a elas, é preciso ler e reler o material obtido até que se tenha o domínio de seu conteúdo para, em seguida, contrastá-lo com o referencial teórico (GIL, 2002, p.134).

Nesta seara, a análise dos dados obtidos por meio da análise documental, da utilização dos questionários, no decorrer da realização das Sessões Reflexivas e no momento da aplicação dos instrumentos de identificação foram elencados por eixos temáticos, tomando por base os principais objetivos propostos neste estudo

Assim, os eixos definidos para este estudo foram:

- 1) As lacunas na formação de professores para a identificação escolar dos estudantes precoces com comportamento de superdotação.
- 2) O processo de formação continuada em serviço;
- 3) A aplicabilidade dos instrumentos qualitativos de identificação escolar sugeridos por Renzulli (1978) e o TDE (Stein);
- 4) A identificação escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação.

A análise irá considerar uma abordagem qualiquantitativa dos dados, analisando, inferindo, constatando e cruzando as informações obtidas para verificar se essas respondem ao objetivo geral da pesquisa.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 Lacunas na formação de professores para a identificação escolar dos estudantes precoces com comportamento de superdotação

6.1.1 *Lacunas identificadas a partir do Questionário 1*

A partir das informações obtidas na aplicação do Questionário 1 é possível verificar que se trata de um grupo relativamente jovem, pois 67% das professoras têm idade inferior a 35 anos, e somente 33% possui mais de 35 anos. A mais jovem tem 28 anos (apesar de ser a mais nova em idade do grupo não é a que possui o menor tempo de formação) e a mais velha, 58, sendo que esta última apresenta também o maior tempo de formação. Apesar de ser um grupo relativamente jovem, é possível inferir que não se trata de um grupo de professoras recém-formadas, pois 80% das professoras se formaram há mais de cinco anos.

Destaca-se que 93% das professoras estudaram em instituição privada¹⁰ em sua formação inicial, sendo que 86% cursaram Pedagogia, 6,5% Normal Superior e 6,5% Educação Física¹¹.

O Quadro 2 apresentado a seguir, detalha especificamente os aspectos vinculados a formação inicial e continuada das professoras.

¹⁰ Na cidade de Araçatuba não há instituições públicas que ofereçam licenciaturas. Quatro instituições privadas oferecem cursos de licenciaturas em Pedagogia, Letras, Educação Física e Artes na modalidade presencial e três instituições que oferecem os cursos de Pedagogia e Artes na modalidade Educação à Distância.

¹¹ Como se pode observar todas as PEB I apresentam formação exigida no Plano de Carreira dos Profissionais da Educação do SME de Araçatuba, para atuar em salas comuns, oficinas e projetos especiais - Pedagogia ou curso equivalente (Normal Superior), como já exposto nesta pesquisa. Em relação à PEB II de Educação Física sua habilitação também atende ao requisito previsto para ingresso no magistério municipal de Araçatuba.

Quadro 2 – Formação Acadêmica inicial e posterior

Professora	1ª Graduação	2ª Graduação	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>
Prof. ^a 1	Pedagogia	Letras	- Educação Especial – (DI)
Prof. ^a 2	Pedagogia	Não Possui	- Psicopedagogia
Prof. ^a 3	Pedagogia	Letras	- Produção de Texto
Prof. ^a 4	Pedagogia	Não Possui	- Psicopedagogia. - Gestão Educacional
Prof. ^a 5	Pedagogia	Sistema de Informação	- Psicopedagogia
Prof. ^a 6	Pedagogia	Não Possui	Não Possui
Prof. ^a 7	Normal Superior	Não Possui	- Psicopedagogia
Prof. ^a 8	Pedagogia	Comunicação Social	- Docência no Ensino Superior
Prof. ^a 9	Pedagogia	Artes	- Psicopedagogia. - Educação Infantil
Prof. ^a 10	Pedagogia	Não Possui	- Psicopedagogia
Prof. ^a 11	Pedagogia	Não Possui	- Psicopedagogia
Prof. ^a 12	Pedagogia	Letras	- Alfabetização e Letramento
Prof. ^a 13	Pedagogia	Não Possui	- Alfabetização/Letramento - Gestão Escolar
Prof. ^a 14	Pedagogia	Não Possui	- Educação Infantil
Prof. ^a 15	Educação Física	Não Possui	Não Possui

Fonte: Elaboração própria.

De maneira geral, a formação inicial apresentada pelas professoras coincide com os dados identificados nas Notas Estatísticas do Censo Escolar de 2016, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), os quais demonstram que, em relação aos professores das séries iniciais do ensino fundamental, “[...] 69,6% têm nível superior completo com licenciatura e 14% têm normal/magistério.” (BRASIL, 2016, p. 18).

Também foi possível constatar que 33% das professoras têm uma segunda graduação, inclusive licenciatura, como é o caso da professora de oficina que também ministra a disciplina de Artes nas salas comuns, dado este que se mostra superior ao apresentado pelo Censo Escolar de 2016 em relação à formação dos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2016).

Quanto ao processo de formação continuada observou-se que nenhuma professora possui Pós-Graduação *Stricto Sensu*, mas 86% delas são pós-graduadas

em nível *Latu Sensu*, dado que pode apontar, *a priori*, uma atenção para o processo de formação continuada (mesmo que de forma menos aprofundada)¹².

O fato de somente uma professora ser pós-graduada em Educação Especial e sete em Psicopedagogia, aponta para a necessidade de investimento, por parte dos docentes, em cursos que efetivamente promovam a formação para atuação em sala de aula com estudantes que necessitam de apoio em Educação Especial. Cabe destacar que os cursos de Psicopedagogia não têm como foco a atuação junto aos estudantes do PAEE, mas sim sobre demandas específicas, como as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar (GRASSI, 2009).

Quanto ao conhecimento ou **contato com a temática da superdotação**, apenas a Prof.^a 1, que declarou ter cursado especialização em Educação Especial, teve familiaridade com a temática da superdotação. As demais professoras foram unânimes em declarar não ter tido contato com a temática.

Como se tratava de uma questão aberta, a professora 1 especificou que este contato foi em uma disciplina da especialização, mas disse que as informações apresentadas tiveram como foco somente “apresentar as características e o comportamento dos superdotados, sem aprofundamentos ou articulação da teoria com a prática”. As demais professoras não se manifestaram. Tal dado corrobora as ideias já apresentadas, de que os cursos de formação inicial e continuada não contemplam a temática da Educação Especial em seus programas, ou, quando consideram, o fazem de maneira superficial e aligeirada (ZULIAN; FREITAS, 2001).

As falas das professoras vão também ao encontro das ideias de Fleith (2007), visto que a autora afirma que as lacunas apresentadas pelos professores podem desencadear dificuldades no atendimento das especificidades dos estudantes que demandam apoio da Educação Especial, mostrando-se uma barreira para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Quando questionadas sobre conhecer ou ter tido **contato com a temática da precocidade**, 100% responderam não possuir conhecimentos acerca do assunto, o que demonstra ser esta uma temática realmente inexistente nos cursos de formação inicial e continuada de professores no Brasil.

¹² O Plano de Carreira dos Profissionais da Educação do SME de Araçatuba prevê adicional salarial de 10% aos profissionais especializados, indicativo de incentivo financeiro para os profissionais que investem em seu processo de formação.

A fala das professoras aponta para uma problemática já que, sem conhecimentos acerca da precocidade, o professor não consegue nem identificar, menos ainda desenvolver ações educativas específicas, que possam mediar o estudante precoce no aprimoramento de sua área de domínio. Para Martins e Chacon (2018, p.182), o professor tem um papel fundamental no desenvolvimento do estudante precoce devendo “[...] oferecer-lhes situações ambientais propícias, e que favoreçam que a precocidade se manifeste e, na sequência, se desenvolva.”

Em continuidade à investigação, quando solicitadas a responder e comentar se possuíam ou não conhecimentos teóricos sobre a identificação escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação, 100% das professoras responderam não ter tido contato com conteúdos relacionados à referida temática no decorrer de seu processo de formação inicial. O Quadro 3 apresenta os comentários das professoras.

Quadro 3 – Comentários das professoras sobre a identificação escolar

Professora	Respostas
Prof. ^a 1	Tenho conhecimentos sobre alunos com necessidades especiais, mas em relação à identificação escolar não cheguei a estudar, mas tenho interesse em saber mais.
Prof. ^a 2	Estudei um pouco sobre alunos da Educação Especial na especialização, mas me sinto completamente despreparada para identificar superdotados.
Prof. ^a 3	Nunca estudei sobre identificação de alunos superdotados.
Prof. ^a 4	Em relação aos estudantes superdotados não sei identificá-los, mas gostaria de aprender.
Prof. ^a 5	Estudei sobre educação especial na especialização, e foi abordado sobre os superdotados. Mas não foi falado sobre identificação desses alunos.
Prof. ^a 6	Não atendeu a esta solicitação.
Prof. ^a 7	Tenho uma ideia das características dos superdotados, mas não sei identificá-los.
Prof. ^a 8	Na faculdade estudei superficialmente sobre os alunos superdotados. Tenho muitas dúvidas em relação a eles.
Prof. ^a 9	Não atendeu a esta solicitação.
Prof. ^a 10	Estudei um pouco sobre crianças superdotadas, mas acho muito complicado para o professor descobrir que elas têm essa condição.
Prof. ^a 11	Não atendeu a esta solicitação.
Prof. ^a 12	Não atendeu a esta solicitação.
Prof. ^a 13	Não atendeu a esta solicitação.

Prof. ^a 14	Não sei muita coisa, mas imagino que sejam muito inteligentes e tirem boas notas. Acho que neste ano tem um aluno superdotado no 5º ano. Vou gostar de saber se ele é mesmo superdotado.
Prof. ^a 15	Nunca estudei nada sobre isso. Acho até que já tive um aluno superdotado, mas não saberia identificá-lo.

Fonte: Elaboração própria

Os comentários apresentados anteriormente sinalizam um agravante complexo acerca da falta de conhecimento sobre a identificação escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação ou estudantes superdotados. Se não há conhecimento, como poderiam cumprir o previsto nos artigos 59 e 59-A da LDB nº 394/96? Não estariam essas professoras e a própria SME descumprindo explicitamente as obrigações atribuídas no ordenamento jurídico?

Suas considerações corroboram as ideias de Delou (2012) de que os cursos de formação de professores são aligeirados e não contemplam as necessidades dos professores em relação à educação especial.

Acerca deste, contexto, Chacon (2004, p. 334-335) acrescenta que os cursos de Pedagogia têm enfatizado algumas disciplinas das áreas do conhecimento, com uma maior concentração nas áreas “Geral; Específica Básica; Metodológica Instrumental e Específica Orientada [...]”, deixando um número reduzido de disciplinas nas áreas voltadas à “[...] Formação Político Social e à Formação Prática, respectivamente”. Suas colocações apontam que o formato das disciplinas oferecidas nos cursos de Pedagogia, tem feito com que temáticas como a Educação Especial e, especificamente, a identificação dos estudantes superdotados, sejam apresentadas de maneira insatisfatória, tendo como consequência a não capacitação do professor para atuar diante de tais demandas.

Os comentários das professoras sugerem também que os Sistemas de Educação precisam urgentemente investir na formação continuada de seus profissionais, pois de maneira geral, nem os professores tampouco os gestores estão preparados para o processo de inclusão e para cumprir os preceitos da educação especial em relação aos estudantes que requerem apoio educacional especializado.

Machado (2011, p. 4) afirma que:

A formação continuada só tem sentido quando está atrelada a prática escolar que nos possibilita criar estratégias de atuação com base no que vivenciamos e no que conhecemos. É uma formação que visa o conhecimento especializado sob o enfoque educacional.

E Freitas (2011, p. 10) conclui que os sistemas de ensino que desejam ser inclusivos devem investir em programas de formação continuada que garantam a “[...] articulação das exigências institucionais das escolas e necessidades subjetivas e particularidades individuais dos professores na busca de sua superação profissional”.

6.1.2 *Lacunas identificadas a partir do dispositivo Diálogo Face a Face*

O Diálogo Face a Face, realizado no primeiro encontro com as professoras, tornou possível o levantamento do que sabiam em relação aos estudantes precoces com comportamento de superdotação.

De maneira geral, a análise das falas das professoras demonstrou, entre outros aspectos:

1. Possuírem poucos conhecimentos sobre a temática;
2. Terem estudado a referida temática apenas superficialmente na faculdade;
3. Desconhecerem as estratégias de identificação de estudantes precoces com comportamento de superdotação.

Somente a Prof.^a 1 revelou conhecer um pouco as características dos estudantes superdotados, por ter estudado sobre eles em uma das especializações que cursou.

Quando questionadas se conheciam crianças superdotadas, a Prof.^a 5 disse acreditar que havia um estudante superdotado na sala de aula onde atuava e a Prof.^a 10 disse que desconfiava que seu filho fosse superdotado. A Prof.^a 11 ressaltou pouca probabilidade de existência de estudantes superdotados naquele ambiente escolar, visto que grande parte dos estudantes apresentavam problemas de diferentes ordens, inclusive vinculados à inclusão.

Indagadas se tinham interesse em saber mais sobre precocidade e superdotação, bem como acerca dos instrumentos qualitativos de identificação, as todas as professoras responderam que gostariam sim de aprender sobre a temática.

A Prof.^a 11 novamente reiterou não acreditar na existência de estudantes precoces com comportamento de superdotação na escola, pronunciando o seguinte questionamento: “Vamos estudar sobre eles, aplicar os instrumentos de identificação, mas e se não encontrarmos nenhum aluno superdotado, o que vai acontecer com o estudo?”.

A partir deste questionamento, foi esclarecido, novamente, o objetivo deste trabalho, afirmando que há estudos publicados no Relatório Marland (1972) que afirma a existência de 3% a 5% de superdotados na população mundial. No entanto, esses estudantes, no Brasil, ainda não são identificados e avaliados pela escola.

Ressaltou-se, também, que a visão apresentada por elas em relação aos estudantes superdotados é fruto do pouco conhecimento sobre a temática, o que acaba fazendo com que os profissionais da Educação pensem na realidade escolar considerando alguns mitos imputados a eles ao longo dos tempos, como os destacados por Winner (1998); Guenther (2000) e Alencar e Fleith (2001) neste estudo.

Buscou-se pontuar que caso os professores não reconheçam os estudantes precoces com comportamento de superdotação, poderão contribuir para que se tornem “[...] quase invisíveis na sala de aula, estando fadado ao fracasso escolar e social” (PEREZ, 2008, p.1).

6.2 O processo de formação continuada em serviço

Ao término do levantamento das lacunas na formação das professoras participantes da pesquisa, teve início o processo de formação continuada em serviço, cujo formato viabilizou que as participantes estudassem o referencial teórico a elas apresentado e também refletissem a partir da aplicação na prática das concepções aprendidas, no processo de reflexão na ação (SHÖN, 1992).

O primeiro encontro teve como objetivo a apresentação da legislação e dos documentos normativos em relação à superdotação. Assim sendo, as docentes foram questionadas se tinham o hábito de estudar as alterações da legislação educacional brasileira. Disseram que não. Questionadas sobre o motivo de não estudarem a legislação, de modo geral, afirmaram que a legislação brasileira muda

constantemente e é muito complexa. Uma professora argumentou ser “[...] muito chato”.

Apesar de, na literatura, não existirem estudos acadêmicos que ratifiquem a afirmação das professoras, esta pesquisadora, na condição de supervisora de ensino e com formação adicional em Direito, tem observado um desconhecimento da lei por parte de gestores e professores, os quais se mostram surpresos quando cobrados de aspectos previstos na LDB e mesmo em legislações do próprio sistema municipal de ensino, alegando quase sempre desconhecimento.

Assim, na busca por mudar a concepção apresentada pelas professoras em relação ao estudo da legislação, foi destacado o papel dos documentos normativos, como diretrizes, orientações, enfim, materiais publicados pelo MEC, por meio de suas secretarias, com ênfase no teor da PNEEPEI, tentando a todo o momento fazê-las refletir sobre o teor da legislação, mas com ênfase nas práticas cotidianas das escolas regulares.

As professoras também tiveram acesso às contribuições da Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, a qual alterou a LDB nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, definindo como dever do Estado o oferecimento do AEE também aos estudantes com AH/SD nas escolas regulares (BRASIL, 2013).

E sobre as responsabilidades que os sistemas de ensino devem assumir após a alteração sofrida na LDB de 1996, por meio da Lei nº 13.234 de 29 de dezembro de 2015, que se refere à realização do cadastramento dos estudantes com AH/SD, ressaltou-se a elas a necessidade de cada profissional da educação colaborar para a criação de mecanismos de identificação precoce, tendo em vista o fomento e a implementação de políticas públicas destinadas aos referidos estudantes (BRASIL, 2015).

Em outro encontro, no momento da discussão acerca dos referenciais teóricos vinculados à precocidade e superdotação, foi possível perceber que os conhecimentos das professoras eram baseados no senso comum, o que fortalecia a utilização de alguns mitos para se referir aos estudantes precoces e superdotados, entre eles os discutidos neste estudo, por Winner (1998) e Alencar e Fleith (2001).

As professoras afirmaram que a escola realmente valoriza o estudante que se sai melhor em linguagem e matemática, e bem menos as demais áreas do domínio humano. Ressaltaram que, para elas, é mais fácil vincular a inteligência ao sucesso

da escrita, leitura e do raciocínio lógico. As concepções das professoras vão ao encontro dos mitos apresentados nos estudos de Winner (1998), os quais aludem à perpetuação da falsa ideia de que a criança superdotada tem que ter um talento especial nas áreas acadêmicas (linguagem e matemática).

Procurou-se esclarecer que alguns estudantes podem apresentar altas capacidades em áreas do domínio que não estão relacionadas às áreas escolares (linguagem e matemática), dando o exemplo de estudantes que têm desempenho muito superior em Artes e Música e que precisam ter essa condição reconhecida para que possam evoluir e aprimorar suas potencialidades (RENZULLI, 1986; WINNER, 1998).

Também foi pontuada a situação dos atletas, esportistas, que possuem um alto desempenho físico, mas precisam ter sua habilidade nos esportes identificada, para que consigam melhorar e lapidar o referido desempenho. Foi destacada a importância das aulas de Educação Física que podem ajudar na identificação do estudante com altas capacidades em áreas voltadas ao esporte.

As professoras mostraram-se atentas, destacando que já observaram estudantes muito bons em desenho, pintura, em criar coisas, mas que não sabiam que poderiam ser superdotados, pois acreditavam que o comportamento de superdotação estaria vinculado a tirar boas notas na escola. Novamente, as falas das professoras convergiram sobre os mitos discutidos neste estudo.

Foi explicitado a elas que ter boas notas nas disciplinas escolares pode ser um indicador na identificação do estudante com altas capacidades nas áreas acadêmicas, mas não é um pré-requisito para crianças com comportamento de superdotação em áreas não acadêmicas, como é o caso dos produtivos-criativos.

Outra crença levantada pelas professoras foi a de que, para ser superdotado, os estudantes tinham obrigatoriamente que apresentar bom resultado em testes de inteligência, e não imaginavam que podiam ajudar na identificação dos referidos estudantes. Foi dito que os testes que medem a inteligência podem ajudar no processo de avaliação dos estudantes superdotados, mas que estes não devem ser considerados como o único instrumento de identificação, conforme destacado por Sternberg (1982); Renzulli (1986); Negrini e Freitas (2008) e Virgolim (2014).

As professoras reconheceram que seria difícil para muitos estudantes de escola pública ter acesso a esse tipo de teste, devido ao custo que os pais ou

responsáveis nem sempre conseguem arcar, e por não ser um instrumento que o professor tenha autorização para utilizar.

Em relação ao comportamento de superdotação ser uma condição inata ou decorrente da motivação extrínseca, as professoras se posicionaram dizendo que acreditavam que esta era uma condição inata, e por isso rara.

Foi importante levá-las a reconhecer que esta não é uma condição somente inata e muito menos rara, destacando a importância da identificação precoce da superdotação, visto que se os estudantes que tiverem sua habilidade superior identificada na escola e forem devidamente estimulados, poderão se desenvolver muito mais que os não identificados (RENZULLI, 2014).

Também foram salientadas as ideias de Alencar (2007, p. 15), a qual acrescenta que:

No Brasil, superdotação é ainda vista como um fenômeno raro e a prova disso é o espanto e curiosidade diante de uma criança ou adolescente que tenha sido diagnosticado como superdotado. Observa-se que muitas são as ideias errôneas a seu respeito presentes no pensamento popular. Ignorância, preconceito e tradição mantêm viva uma série de ideias que interferem e dificultam uma educação que promova um melhor desenvolvimento do aluno com altas habilidades.

Quando foi estudado o mito do “Pai Dominador”, as professoras apresentaram as preocupações que tinham em relação ao fato de os pais não compreenderem seu papel diante de um estudante identificado com comportamento superdotado.

Ressaltou-se a elas os cuidados que os professores devem ter ao orientar os pais de estudantes superdotados, evitando que venham a prejudicar o desenvolvimento de seus filhos, exigindo demais deles, vindo a causar-lhes inclusive problemas emocionais e sentimento de fracasso, por não corresponder às expectativas colocadas sobre eles. Sobre esta problemática, Landau (2002) acrescenta que é preciso ter muito cuidado no momento de orientar aos pais dos estudantes com comportamento superdotado, pois:

[...] há pais que se embevecem com o sucesso dos filhos. Sentindo o reconhecimento do outros refletidos sobre si próprios, eles chegam a causar embaraços às crianças, até mesmo afastando-as das outras, quando se gabam das vitórias delas. Algumas crianças superdotadas ficam magoadas,

porque imaginam que são amadas apenas pelo talento que demonstram, a ponto de apresentar fracassos escolares. Em casos extremos, os pais as exploram, forçando-as a exaustivos exercícios de suas aptidões e negligenciando-lhes o desenvolvimento global, com finalidade de exibir-se (LANDAU, 2002, p. 155).

Buscou-se ressaltar que a família precisa estimular o estudante superdotado, mas sem criar expectativas que cheguem a prejudicá-lo. Mendonça (2015, p. 87-88) acrescenta que:

[...] é de suma importância que os pais recebam orientações de como devem participar efetivamente no desenvolvimento do talento de seu filho, de forma a estimulá-lo, mas não transferindo questões pessoais e sem criar expectativas irreais.

Quanto à discussão de que os estudantes superdotados apresentam “Saúde Psicológica” as professoras relataram que tinham a ideia de que o estudante superdotado era feliz e realizado em todos os aspectos. Tais afirmações permitiram pensar coletivamente sobre a situação de estudantes com comportamento superdotado que são difíceis na escola, trabalhosos, exigindo muito do professor. As concepções de Winner (1998) ajudaram as professoras a perceberem que tal mito pode fazer com que sejam criadas expectativas irreais em relação aos estudantes superdotados.

A partir dessa discussão sobre o mito da Saúde Psicológica foram resgatadas as falas de algumas professoras de que “[...] deve ser mais fácil trabalhar com os estudantes superdotados”, levando-as a perceber que essa também é uma concepção ingênua e desprovida de aporte teórico, já que há estudantes superdotados que têm problemas emocionais, mostrando-se inseguros e necessitando do apoio contínuo do professor.

Nesta seara, a Prof.^a 5 comentou sobre um sobrinho que foi identificado como superdotado na área da matemática, por especialistas em São Paulo, mas que apresenta um quadro de depressão constante, que já o levou a tentar o suicídio por duas vezes. A partir dessa fala foi ressaltada a responsabilidade que todas as pessoas que convivem com os estudantes superdotados têm em relação a sua preparação para a vida adulta.

As colocações apresentadas pela Prof.^a 5 corroboram as ideias de Winner (1998) e de Tannenbaum (2003), os quais alertam para a necessidade eminente dos

professores terem muita atenção em relação às pessoas superdotadas, evitando assim que se tornem pessoas frustradas e sem perspectivas na vida, vindo a fracassar em sua vida pessoal e profissional apesar de apresentarem um potencial elevado em uma ou mais áreas do domínio humano.

Quanto às ideias de Renzulli (2014), as professoras alegaram que nunca tinham estudado nada sobre estudantes com comportamento de superdotação do tipo produtivo-criativo e que conhecer as características deles havia modificado o olhar delas em relação à superdotação.

No momento da apresentação da Teoria dos Três Anéis, quando se destacou que as três características apresentadas por Renzulli (2014) não precisavam aparecer com a mesma intensidade, as professoras relataram imaginar que essas características tinham que ser muito evidentes. Foram ressaltadas as ideias de Renzulli (2014), levando-as a conscientizarem-se de que o importante não é que as características apareçam com a mesma intensidade, mas que possam ser observadas, já que a inteligência é uma condição pessoal, que interfere na manifestação das características salientadas pelo autor.

Quanto ao encontro que apresentou o Modelo das Portas Giratórias, as professoras ficaram interessadas nos instrumentos estudados, compreendendo as ideias de Renzulli (2014). Como cada instrumento proposto pelo autor, além de ser estudado na teoria foi manuseado pelas professoras, foi possível levá-las a vivenciar também a prática, o que permitiu que informalmente já identificassem alguns comportamentos dos estudantes das salas onde trabalhavam.

Para complementar o processo de formação continuada em serviço, também foram realizados encontros individuais e coletivos com as professoras, ocorridos no mesmo período da aplicação dos instrumentos de identificação e avaliação escolar, em dias agendados com elas. Nesses encontros, foi possível sanar as dúvidas de cada uma delas em relação à aplicação dos instrumentos de identificação e avaliação escolar, bem como analisar os resultados obtidos.

Além da utilização dos dispositivos propostos por Ibiapina (2008) e descritos neste tópico, duas questões do Questionário 2 foram utilizadas na complementação da análise da eficácia do processo de formação continuada em serviço.

Na questão 1 perguntou-se às professoras se os temas trabalhados nos encontros de formação haviam colaborado com a construção de novos

conhecimentos em relação à precocidade, à superdotação e à identificação escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação. As professoras afirmaram que sim, destacando que houve uma mudança de olhar, em relação aos referido estudantes.

Cabe destacar que 12 professoras responderam ao instrumento. Entretanto, no momento de comentar nem todas o fizeram. O Quadro 4 apresenta os comentários das professoras.

Quadro 4 - Comentários das professoras em relação aos temas trabalhados no processo de formação continuada em serviço

Professora	Respostas
Prof. ^a 1	Me ajudaram a ter um olhar diferenciado em relação aos alunos superdotados.
Prof. ^a 2	Os estudos me deram suporte para compreender o que é preciso ser feito para identificar um suposto aluno precoce com comportamento superdotado.
Prof. ^a 3	Não atendeu a esta solicitação.
Prof. ^a 4	Contribuíram para que tivéssemos um olhar diferenciado para a identificação destas crianças.
Prof. ^a 5	Os estudos foram de suma importância para o enriquecimento e aperfeiçoamento da prática docente, desenvolvendo em mim novas ideias sobre os alunos precoces com comportamento de superdotação.
Prof. ^a 6	Não atendeu a esta solicitação.
Prof. ^a 7	Foi importante para o enriquecimento teórico sobre a superdotação, ajudando-me a ter um novo olhar sobre a responsabilidade do professor em identificar superdotados.
Prof. ^a 8	Várias características apresentadas na formação eram desconhecidas por mim, bem como alguns direitos próprios desses alunos.
Prof. ^a 9	Não atendeu a esta solicitação.
Prof. ^a 10	Me ajudaram a enxergar os estudantes superdotados como pessoas que merecem atenção e que devem ser identificados pelos professores.
Prof. ^a 11	Me senti mais segura a partir dos estudos, pois tinha poucos conhecimentos em relação aos alunos superdotados e sobre como identificá-los. Hoje percebo que há muitos mitos e ideias erradas envolvendo os superdotados.
Prof. ^a 12	Foi gratificante estudar sobre a precocidade e superdotação, pois nunca tinha aprendido nada sobre isso. Em relação à identificação foi muito proveitoso saber que posso colaborar na identificação desses alunos.

Prof. ^a 13	Não atendeu a esta solicitação.
Prof. ^a 14	Achei muito importante os temas trabalhados, mas achei essencial estudar os instrumentos de identificação que podem ser usados pelos professores.
Prof. ^a 15	Não atendeu a esta solicitação.

Fonte: Elaboração própria

Os comentários das professoras apontam para uma mudança de concepções em relação à compreensão da superdotação, precocidade e instrumentos de identificação. Mostram-se bem diferentes das apresentadas no Questionário 1, no qual argumentaram não ter conhecimento sobre as temáticas abordadas. A mudança nas concepções demonstra que é realmente necessário investimento em processos de formação continuada em serviço, que possam dar suporte ao trabalho do professor no que se refere à identificação escolar dos estudantes superdotados.

Suas falas sinalizam que os temas trabalhados permitiram articular teoria e prática, pois as levaram a olhar para a situação escolar dos estudantes precoces das salas onde trabalhavam.

Um dado muito significativo são as falas apresentadas pelas professoras 2, 4, 7, 10, 12, 13 e 14, nas quais reconhecem o papel do professor no processo de identificação. Segundo as ideias de Renzulli (2014) é preciso que o professor assuma sua responsabilidade diante do processo de identificação, preparando-se para identificar os estudantes talentosos, pois caso não se aperfeiçoe, as chances de ter sucesso em relação ao processo de identificação são bem menores.

Outra questão que auxiliou na verificação da eficácia do processo de formação continuada em serviço foi a questão 3 do Questionário 2. Esta questão pedia para as participantes relatarem (de maneira geral) o que haviam aprendido no processo de formação continuada em serviço, que teve como temática a identificação escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação. Por se tratar de uma questão aberta, algumas professoras não responderam, os comentários das demais encontram-se registrados no Quadro 5.

Quadro 5 - Comentários das professoras quanto ao que aprenderam com o processo de formação continuada em serviço

Professora	Respostas
Prof. ^a 1	Além da mudança de olhar em relação à identificação desses alunos, ajudou-me a percebê-los, fazendo-me compreender a necessidade de estímulos diferenciados.
Prof. ^a 2	Aprendi que é preciso ter um olhar diferenciado para esses alunos. Buscar despertar e motivar ao máximo os alunos com traços de precocidade, superdotação, para conseguir identificar e não causar uma estagnação no desenvolvimento dos mesmos. Com a formação que tivemos pudemos aprender a usar instrumentos capazes de identificar e avaliar comportamentos precoces na escola.
Prof. ^a 3	Não atendeu a esta solicitação.
Prof. ^a 4	Esta formação foi de extrema importância para nós professoras do ensino fundamental I, pois contribuiu para identificar alunos da escola, mostrando que nós professores podemos ser peça-chave para que esses alunos recebam a atenção que merecem e possam se desenvolver ainda mais.
Prof. ^a 5	Aprendi que o professor tem um papel fundamental e é o grande responsável em identificar na escola esses alunos, possibilitando e oferecendo a eles mais estímulos e assim resultando num maior desenvolvimento de suas habilidades.
Prof. ^a 6	Aprendi que os alunos precoces e superdotados existem e que é preciso ter cuidado na identificação dos mesmos na escola. A partir de agora estarei sempre mais atenta a eles.
Prof. ^a 7	Aprendi que o professor tem um papel fundamental e de grande responsabilidade na identificação desse público de alunos.
Prof. ^a 8	Pude compreender melhor as definições e características do aluno precoce, assim como mudou meu olhar em relação à necessidade de identificação desses alunos.
Prof. ^a 9	Não atendeu a esta solicitação.
Prof. ^a 10	Aprendi que a escola deve identificar esses alunos. Entendi que há instrumentos de identificação e avaliação que podem ser usados por professores. Compreendi que o professor não deve negligenciar esses alunos. Descobri os produtivos-criativos. Refleti sobre os mitos, percebendo que somos muito influenciados por eles se não os conhecermos.
Prof. ^a 11	Uma das coisas importantes que aprendi com os encontros de formação, foi observar que nas salas de aulas existem crianças que apresentam precocidade ou superdotação, embora às vezes não nos atentarmos para elas.

	Aprendi a diferença entre a precocidade e ao comportamento de superdotação e o fato de que uma criança que se demonstra precoce nem sempre vai ser superdotado, pois ela pode se nivelar às outras crianças de sua idade. Foi importante perceber que uma criança pode ser superdotada ou precoce, não apenas nas áreas acadêmicas, mas em qualquer área do conhecimento. E a importância de estimular essas crianças com atividades que possibilitem desafios a elas.
Prof. ^a 12	Aprendi a importância de saber olhar cada aluno de forma individual. Muitas vezes, aquele aluno "diferente" com características próprias pode ser um aluno precoce que merece ser avaliado e preparado. Essa formação foi muito importante para mim, contribuiu muito para minha prática escolar.
Prof. ^a 13	Não atendeu a esta solicitação.
Prof. ^a 14	Foi importante saber sobre a precocidade e os instrumentos que podem ser usados pelos docentes para identificar os alunos precoces na escola pública.
Prof. ^a 15	Descobri que o professor deve observar as características de seus alunos, especialmente as voltadas ao esporte. Que é muito importante observar a precocidade.

Fonte: Elaboração própria

As respostas das professoras apontam que, de maneira geral, houve aprendizagem e mudança de postura em relação à identificação dos estudantes precoces com comportamento de superdotação. Destaca-se que para assumir seu papel diante do processo de identificação e avaliação escolar dos referidos estudantes, as professoras tiveram que se preparar para selecionar e utilizar instrumentos escolares disponíveis para tal finalidade, entre eles o Modelo das Portas Giratórias proposto por Renzulli (1986, 2014) e estudado nas Sessões Reflexivas.

Outro aspecto apresentado nos comentários das professoras e que merece destaque é em relação à compreensão de que não basta identificar, mas é preciso estar atento e oferecer as condições necessárias para o aprimoramento das potencialidades dos estudantes precoces com comportamento de superdotação, tanto nas áreas acadêmicas, quanto para os produtivos-criativos. Sobre este aspecto, Renzulli (2014) é enfático em afirmar que a identificação deve estar associada ao oferecimento de algo a mais para o estudante, que no caso o autor denomina enriquecimento curricular.

Para finalizar, os comentários das participantes, demonstram que 80 % das professoras modificaram seu olhar, ratificando a tese deste estudo de que os professores não identificam os estudantes precoces com comportamento de superdotação porque têm lacunas em seu processo de formação. A partir do momento em que os profissionais tiveram acesso a conhecimentos que efetivamente o auxiliem a perceber esses estudantes, com certeza modificam sua postura, passando a agir e sendo capazes de intervir no desenvolvimento de cada um deles (DELOU, 2012; NEGRINI; FREITAS 2008; RENZULLI 2014).

6.3 A aplicabilidade dos instrumentos qualitativos de identificação escolar sugeridos por Renzulli (1978) e o TDE (Stein)

Como já pontuado, a observação colaborativa permitiu o acompanhamento da aplicação dos instrumentos de identificação e avaliação escolar junto aos estudantes.

O preenchimento da Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores (RENZULLI, 2002) pelas professoras participantes permitiu que elas refletissem sobre as características apresentadas em um exercício de reconstrução das teorias estudadas e das práticas realizadas.

Os demais instrumentos (Formulário de Indicação de Pares, Formulário de Automeação e *Checklist* de Características associadas à Superdotação) foram aplicados pelas professoras das salas comuns.

Ao término da aplicação em cada sala, onde as falas eram gravadas, ocorria uma conversa entre a pesquisadora e as professoras participantes, com a retomada dos conteúdos gravados, tendo em vista o que é destacado por Ibiapina (2008, p. 93):

[...] que é a partir da observação do que ele fez que se realiza o exercício de reflexão na e sobre a prática pedagógica, auxiliando tanto o pesquisador quanto o professor na descrição e interpretação da empiria da pesquisa.

Ibiapina (2008, p. 94) acrescenta que os procedimentos adotados na observação colaborativa auxiliam o professor participante a “[...] rememorar sua

prática por meio do diálogo volitivo com a realidade e ajuda-o a se apropriar do conhecimento e do saber-fazer [...]”.

Foi possível observar que, em algumas salas, a aplicação do *Formulário de Autonomia* e de *Indicação pelos Pares* foi mais tranquila, especialmente, nas salas dos 4º e 5º anos, pois os estudantes compreendiam melhor o solicitado, liam de maneira autônoma, e concentravam-se na tarefa solicitada a eles.

Quanto à sala do 1º ano, como os estudantes ainda estavam em processo de alfabetização, a aplicação requereu mais tempo e exigiu muita dedicação por parte da professora em ler e explicar para eles o que era para fazer, esperar que escrevessem, tirar suas dúvidas, entre outros. Por diversos momentos a professora solicitou apoio da pesquisadora, pois os estudantes ficavam agitados e era preciso ampará-los e orientá-los.

Uma fala apresentada pelas professoras do 2º, 3º e 5º anos, ao término das aplicações, era que o instrumento de nomeação pelos pares pode não ter um resultado muito eficiente e fidedigno, visto que os estudantes confundem o melhor estudante da sala com o melhor amigo ou o mais popular.

O questionamento das professoras pôde ser observado no decorrer das aplicações, visto que em todas as salas as professoras tinham que ficar reforçando a orientação de que o melhor estudante é o que se sobressai, aprende rápido, entre outros aspectos. Caso contrário, automaticamente, os estudantes apontavam o melhor amigo/amiga.

Sobre as preocupações apresentadas pelas professoras, Gagné (1989) afirma que é preciso que as indicações dos estudantes sejam analisadas com cautela, pelo fato de tenderem a nomear os colegas mais próximos e com os quais possuem relações de amizade. Alerta também que é necessário estar atento às diferenças de gênero ao considerarmos as nomeações pelos colegas. Isto porque os meninos costumam indicar mais outros meninos e as meninas, outras meninas.

Apesar da Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores e do *Checklist* de Características associadas à Superdotação apresentarem algumas expressões diferentes das habitualmente utilizadas na Língua Portuguesa, não foi observado maiores dificuldades no preenchimento desses instrumentos.

No caso do TDE, a aplicação foi feita de maneira colaborativa, com a pesquisadora aplicando o teste nos estudantes pré-selecionados na presença das professoras das salas comuns. Tal prática foi acertada com as professoras, em comum acordo, tendo em vista que se tratava de um teste que requer o cumprimento, na íntegra, de algumas orientações do manual, para que possa ser validado. Cabe destacar que, após a aplicação do TDE, os resultados eram analisados com as professoras das salas comuns e das oficinas curriculares.

Além da observação participante e das conversas com as professoras para verificar a aplicabilidade dos instrumentos de identificação, foram utilizadas as respostas da questão 2 do Questionário 2, para levantar as dificuldades vivenciadas no decorrer da utilização dos instrumentos de identificação e avaliação escolar trabalhados nos encontros de formação continuada em serviço, as quais foram discutidas e analisadas caso a caso.

Das 12 professoras que responderam à questão 2, onze (92%) assinalaram que não tiveram dificuldades. Somente a professora de Educação Física assinalou que sim. O Quadro 6 apresenta os comentários das professoras.

Quadro 6 - Comentários das professoras acerca das dificuldades na utilização dos instrumentos de identificação e avaliação escolar

Professora	Respostas
Prof. ^a 1	Os instrumentos foram aplicados com facilidade.
Prof. ^a 2	Não tive problemas. Durante os encontros de formação as explicações foram claras e bem detalhadas.
Prof. ^a 3	Não atendeu ao solicitado.
Prof. ^a 4	Não houve dificuldades. Como trabalho nas oficinas foi importante responder a escala do Renzulli junto com a professora da sala regular.
Prof. ^a 5	Achei tranquila. Como trabalho nas oficinas curriculares achei importante ajudar a professora na sala no preenchimento dos instrumentos.
Prof. ^a 6	Não tive dificuldades no preenchimento. A única coisa que achei mais difícil foi o instrumento de indicação dos pares.
Prof. ^a 7	Não tive dificuldade alguma.
Prof. ^a 8	Não tive dificuldades. As dúvidas que tive a pesquisadora me orientou.
Prof. ^a 9	Não atendeu ao solicitado.
Prof. ^a 10	Apesar de não ter dificuldades, achei complicado a indicação dos alunos sobre os colegas. Não sei se eles sabem identificar. Penso que confundem com o melhor colega.

Prof. ^a 11	Não tive dificuldades, pois recebemos orientações durante todas as etapas.
Prof. ^a 12	Todo o material estava bem claro, facilitando a observação e a aplicação.
Prof. ^a 13	Não atendeu ao solicitado.
Prof. ^a 14	Não tive dificuldades.
Prof. ^a 15	Eu tive dificuldades, pois ingressei há pouco tempo como professora de educação física e não tenho muita experiência, o que fez com que eu não conseguisse ver os talentos dos alunos. Mas procurei conversar com as professoras da sala comum e das oficinas curriculares para ajudar no que pudesse.

Fonte: Elaboração própria

As falas das professoras demonstram que os instrumentos de identificação e avaliação podem ser utilizados em contextos escolares, caso os professores sejam preparados para aplicá-los. Ou seja, aponta o papel da formação continuada como o caminho para a mudança de olhar do professor, capacitando-o para realizar as atribuições que lhe competem diante da identificação e avaliação escolar de estudantes superdotados, como ressaltado por Renzulli (2014), Delou (2012), entre outros.

Ficou evidente a importância do trabalho colaborativo no momento da identificação, quando as professoras das salas comuns tiveram que conversar com as professoras das oficinas, objetivando o fechamento dos resultados obtidos. Sobre esta prática, Freitas (2006, p. 179) salienta que uma boa formação profissional deve favorecer:

[...] o espírito de equipe, o trabalho e a colaboração, a construção coletiva o exercício responsável de autonomia profissional e adequadas condições de trabalho, é um ingrediente sem o qual não se alcançará a qualidade pretendida na educação.

Quanto ao comentário da Prof.^a 15 (Educação Física), reforça as afirmações apresentadas por Perrenoud (2000), de que há lacunas nos cursos de formação inicial de professores em relação a demandas atuais (como é o caso da educação especial), não capacitando nem os professores das séries iniciais (que cursam pedagogia ou equivalente), tampouco os professores de disciplinas específicas (como é o caso da Educação Física), para lidar com essas demandas que se fazem evidentes no cenário escolar brasileiro.

6.4 A identificação escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação

Após a realização do processo de formação continuada em serviço e da aplicação dos instrumentos de identificação e avaliação escolar, foram identificados 21 estudantes, sendo 11 do tipo acadêmicos e 10 do tipo produtivos-criativos, corroborando com as pesquisas. Tais resultados corroboram com os dados do Relatório Marland (1972), que de 3% a 5% da população pode ser considerada superdotada.

Como mencionado no Capítulo 5, os estudantes foram inicialmente identificados, por meio dos seguintes instrumentos de Renzulli (2014):

- Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores – Revisada de Renzulli (2002); (ANEXO B)
- Formulário de Indicação de Pares; (ANEXO C)
- Formulário de Autonegação; (ANEXO D)
- *Checklist* de Características associadas à Superdotação¹³; (ANEXO E)

A partir desses instrumentos foram pré-selecionados por meio dos critérios também já mencionados no Capítulo 5, sendo avaliados por meio do:

- TDE e do;
- Teste R2 (Teste de Inteligência não Verbal).

O resultado de cada sala será apresentado separadamente, com uma análise da situação de cada estudante selecionado.

6.4.1 Descrição da análise em cada sala de aula

A sala do **1º ano A** contém 21 estudantes, sendo oito meninas e 13 meninos. Destes, três meninos foram identificados e avaliados como precoces nesta sala, são eles os estudantes 10, 13 e 17.

Como já pontuado, para serem identificados na Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores, os estudantes deveriam atingir 90% do indicador SEMPRE, em pelo menos três das

¹³ As professoras participantes enviaram esse instrumento para os pais dos 163 estudantes, sendo que 31 formulários não foram devolvidos.

características apresentadas na referida escala, que foi preenchida pelas professoras participantes. O desempenho deles e dos demais estudantes da sala em relação à escala estão no Quadro 7 apresentado a seguir.

Quadro 7 - Indicação pelas professoras- 1º ano A

1º ANO A													
	Caract. 1	Caract. 2	Caract. 3	Caract. 4	Caract. 5	Caract. 6	Caract. 7	Caract. 8	Caract. 9	Caract. 10	Caract. 11	Caract. 12	Caract. 13
	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Aluno 1			1	1		1		4	1	3	2	1	5
Aluno 2			9	2		1	2	1	1			2	5
Aluno 3				1			2					1	
Aluno 4	5	7	3	7	4	3	3	1	8				1
Aluno 5										1			
Aluno 6	3			1	1								1
Aluno 7		7							1				
Aluno 8	2		9	4									
Aluno 9					1								
Aluno 10		9	10		4	4	10	1	1	5		5	
Aluno 11							2	1					
Aluno 12													
Aluno 13	15		10	1	13		2	2		6		1	6
Aluno 14									4				
Aluno 15		4	7	6	4	6	1		1	5		8	6
Aluno 16	6	4	3	1	5	2	7	2	1	5		1	6
Aluno 17	6	2	10	2	4	6	4			2		9	6
Aluno 18													
Aluno 19	4												
Aluno 20	1						3						
Aluno 21			1	3	2	1	4	2					6
S = SEMPRE													

Fonte: Elaboração própria

O Estudante 10 foi indicado pelas professoras em três áreas: características de criatividade, motivacionais e artísticas.

O Estudante 13 foi indicado em cinco áreas: características de aprendizagem, motivacionais, de comunicação, de ciências e de leitura.

O Estudante 17 foi indicado em três áreas: características motivacionais; de leitura e de matemática.

O Quadro 8 mostra o resultado da indicação dos colegas após o preenchimento do Formulário de Indicação pelos Pares.

Quadro 8 – Indicação pelos Pares – 1º ano A

1º ANO A																	
	M	LE	LA	ES.	C	A	EF	MU	D	CC	SH	IO	MR	L	ME	Q	DE
Aluno 1	4		2							2							
Aluno 2														4			
Aluno 3				5			5										
Aluno 4																	
Aluno 5	1												6				
Aluno 6																	
Aluno 7											6						
Aluno 8	4																
Aluno 9																	
Aluno 10			10			11				14		10					
Aluno 11																	
Aluno 12																	
Aluno 13		15				15											
Aluno 14																	
Aluno 15				5													
Aluno 16																	
Aluno 17	13												10	10	12		
Aluno 18																	
Aluno 19																	
Aluno 20																	
Aluno 21			4											6			
M = Matemática LE= Leitura LA = Língua Portuguesa ES= Estudos Sociais EF= Educação Física MU= Música D= Dança																	
CC= Criar coisas SH= Senso humor IO= Ideias Originais MR= Mais Respeito L= Líder ME= Melhor estudante Q=Quieto																	
A= Artes DE= Desinteressado/entediado																	

Fonte: Elaboração própria

O Estudante 10 foi indicado por: 10 (52,5%) colegas em educação artística, 11 (58%) em artes, 14 (73,6%) colegas em criar coisas e por 10 (52,5%) colegas em ideias originais.

Quanto ao Estudante 13 foi indicado por: 15 (79%) colegas, tanto em artes como em leitura.

O Estudante 17 foi indicado por: 13 (68,5%) colegas em matemática, 10 (52,6%) em respeito pelos colegas, 10 (52,6%) em liderança e 12 (63%) como o melhor estudante.

No Formulário de Autonomia, o Estudante 10 marcou as seguintes áreas: leitura, matemática, geografia, criatividade, liderança, escrita, Linguagens artísticas (teatro, pintura, escultura, gravura) e, ao explicar por que era bom nessas áreas disse: “Eu tenho criatividade”. No momento da descrição apresentou: “Fiz um avião de reciclado.”

O Estudante 13 marcou todos os indicadores e na hora de dizer o porquê era bom naquelas áreas disse: “Porque estudo”. No momento da descrição disse: “Minha mãe me ajuda”.

O Estudante 17 se autoneou como bom: em matemática, leitura, criatividade, história, geografia e escrita. Ao descrever o porquê considerava-se bom naquelas áreas respondeu: “Porque tiro boas notas. Tiro 10 em matemática”.

As Indicações dos pais dos estudantes do 1º ano A, feita por meio do preenchimento do *Checklist* de Características associadas à Superdotação, pode ser comprovada no Quadro 9.

Quadro 9 – Indicação dos Pais

1º ANO A			
Indicações			
	SIM	NÃO	%
Aluno 1	12	30	28,5
Aluno 2	15	27	35,7
Aluno 3	7	35	16,6
Aluno 4	10	32	23,8
Aluno 5	12	30	28,5
Aluno 6	13	29	30,9
Aluno 7	10	32	23,8
Aluno 8	15	27	35,7
Aluno 9	15	27	35,7
Aluno 10	37	5	88,5
Aluno 11	27	15	64,2
Aluno 12	22	20	52,3
Aluno 13	Não respondeu		
Aluno 14	17	25	40,4
Aluno 15	Não respondeu		
Aluno 16	12	30	28,5
Aluno 17	26	16	61,9
Aluno 18	18	24	42,8
Aluno 19	Não respondeu		
Aluno 20	Não respondeu		
Aluno 21	12	30	28,5

Fonte: Elaboração própria

Como é possível observar, os pais do Estudante 10 o indicaram como SIM em 37 itens, apresentando um percentil 88.

Pelo fato de ter cumprido os critérios previstos, os três estudantes foram submetidos aos testes avaliativos. O resultado do TDE dos Estudantes 10, 13 e 17, estão descritos nas Tabelas 2, 3 e 4 respectivamente.

Cabe destacar que somente na primeira série do Ensino Fundamental os estudantes são classificados em quatro níveis pelo TDE, sendo incluído o nível médio superior.

Tabela 2 – Resultados do TDE– Estudante 10 do 1º ano A

Áreas	Pontuação	Classificação	Total (EBT)
Escrita	16	Médio Sup.	≥ 12-18
Aritmética	8	Médio inferior	≥ 7 e 8
Leitura	47	Médio Sup.	≥ 9-54
Escore bruto	72	Médio Sup.	≥ 55-89

Fonte: Elaboração própria

Tabela 3 – Resultados do TDE – Estudante 13 do 1º ano A

Áreas	Pontuação	Classificação	Total (EBT)
Escrita	23	Superior	≥ 19
Aritmética	5	Médio inferior	≥3 e 6
Leitura	65	Superior	≥ 63
Escore bruto	93	Superior	≥ 90

Fonte: Elaboração própria

Tabela 4 – Resultados do TDE – Estudante 17 do 1º ano A

Áreas	Pontuação	Classificação	Total (EBT)
Escrita	24	Superior	≥ 19
Aritmética	8	Médio	≥3 e 6
Leitura	65	Superior	≥ 63
Escore bruto	96	Superior	≥ 90

Fonte: Elaboração própria

Cabe salientar que, no momento da realização do TDE, o Estudante 10 fez vários questionamentos sobre o teste, dizendo que não gostava muito de escrever, que “escrever era chato”, postura comum em estudantes que apresentam potencial superior em áreas não acadêmicas, que podem não se sair bem em testes que avaliam a inteligência escolar (RENZULLI, 2014).

Na sequência houve a aplicação do R2. Os Quadros 10, 11 e 12 apresentam os resultados dos Estudantes 10, 13 e 17, respectivamente.

Quadro 10 – Resultado do R2 - Estudante 10 do 1º ano A

Pontos	12
Percentil	40
Classificação	Médio

Fonte: Elaboração própria

Quadro 11 – Resultado do R2 - Estudante 13 do 1º ano A

Pontos	21
Percentil	99
Classificação	Muito Sup.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 12 - Resultado do R2 - Estudante 17 do 1º ano A

Pontos	20
Percentil	99%
Classificação	Muito Sup.

Fonte: Elaboração própria

Em relação ao Estudante 10, considerando o resultado dos instrumentos de identificação e dos testes avaliativos, houve um consenso entre as professoras de que o estudante é precoce com comportamento de superdotação do tipo produtivo-criativo com ênfase em artes.

As professoras relataram que, apesar de o estudante não pontuar como superior nos dois testes avaliativos, o desempenho artístico dele é muito diferenciado em relação aos seus colegas de classe, e que não identificá-lo desconsideraria as concepções de Winner (1998) e Renzulli (2014), bem como dos demais estudiosos tratados neste estudo, que questionam a validação de testes de escores em estudantes do tipo produtivo-criativo. No entanto, foi esclarecida a elas a necessidade de se observar este estudante no decorrer do ensino fundamental, para verificar se a precocidade apresentada nas áreas artísticas será constante ou mesmo intensificada com o desenvolvimento.

As professoras relataram que o estudante tem um “comportamento arrogante”, querendo sempre se destacar. Segundo as professoras, na sala de aula comum mostra-se desinteressado, mas quando as atividades, especialmente as propostas nas oficinas curriculares, estão voltadas para as questões artísticas, ele

se sobressai em demasia, em relação aos demais estudantes. As falas das professoras reforçam as concepções apresentadas por Winner (1998) e Alencar e Fleith (2001), de que é preciso conhecer a área de interesse do estudante, para que assim ele possa ser ajudado e se desenvolva.

A professora da sala comum informou que a mãe deste estudante é artista plástica, oferecendo-lhe muito estímulo, aspecto que, certamente corrobora para que o potencial se aprimore, demonstrando a importância da atuação dos pais em relação ao desenvolvimento dos filhos superdotados (ALENCAR; FLEITH, 2001). Por outro lado, pelo fato de ter uma mãe artista plástica, pode se tratar também de superestimulação, sendo isto mais um motivo para que seja observado em outros possíveis indicadores.

Quanto aos Estudantes 13 e 17, em conversa com as professoras, houve consenso de que são precoces com comportamento de superdotação acadêmica.

É necessário salientar, que no momento da análise dos resultados, a professora da sala comum disse que o Estudante 13 “Tem uma autoestima exacerbada, que é bom de discurso”. A fala desta professora corrobora as ideias de Guenther (2000), a qual afirma que as crianças precoces são bem resolvidas, determinadas, tornando-se resilientes.

A sala do **2º ano A** contém 21 estudantes, 11 meninas e 10 meninos. Duas meninas foram identificadas, as Estudantes 3 e 10.

O Quadro 13 apresenta o resultado da Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores, preenchida pelas professoras do 2º ano A.

Quadro 13 - Indicação pelas professoras do 2º ano A

2º ANO A													
	Caract. 1	Caract. 2	Caract. 3	Caract. 4	Caract. 5	Caract. 6	Caract. 7	Caract. 8	Caract. 9	Caract. 10	Caract. 11	Caract. 12	Caract. 13
	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Aluno 1				1									
Aluno 2													
Aluno 3	7	5	10	7	13	8	11	1	5	4	7	5	3
Aluno 4													
Aluno 5													
Aluno 6													
Aluno 7	1						1						
Aluno 8				1									
Aluno 9													
Aluno 10				1	15		3			1			6
Aluno 11	3						2			1			1
Aluno 12													
Aluno 13							1						
Aluno 14													
Aluno 15													
Aluno 16	1												
Aluno 17													
Aluno 18	4	1		3	4	2	1			2			
Aluno 19	4	1		2	5	4				1			
Aluno 20													
Aluno 21													

Fonte: Elaboração própria

Como demonstrado no Quadro 13, a Estudante 3 foi marcada pelas professoras nas áreas: características motivacionais, liderança e artísticas.

Quanto à Estudante 10, não foi indicada pela professora da sala comum em nenhuma área da escala. A indicação das duas áreas (características de comunicação e de leitura) apresentadas na Figura 4 foi realizada pelas professoras das oficinas. Ao ser questionada sobre a referida situação, a professora da sala comum afirmou que a estudante era “boa aluna, bem estimulada pela família, principalmente na área de leitura, tendo bom vocabulário e escrita”, mas alegou “ter receio de afirmar que ela tivesse precocidade”. Houve uma breve discordância entre elas, sendo que as professoras das oficinas alegaram que nas atividades propostas por elas, especialmente de leitura e escrita, a estudante se sobressaia. Uma professora de oficina chegou a questionar: “Será que uma menina que escreve pequenos livros aos sete anos de idade não teria precocidade?”.

A discussão foi muito positiva, levando as professoras a reconhecerem o quanto é necessário selecionar diferentes instrumentos de identificação no momento de analisar o potencial de um estudante. Permitiu ainda uma retomada das ideias de alguns teóricos tratados neste estudo, os quais aludem à necessidade da seleção de

instrumentos que permitam uma visão qualitativa e não somente quantitativa, como é o caso do Modelo das Portas Giratórias propostas por Renzulli (2014).

O Quadro 14 mostra os resultados apresentados após o preenchimento do Formulário de Indicação pelos Pares.

Quadro 14 - Indicação pelos Pares – 2º ano A

2º ANO A																	
	M	LE	LA	ES.	C	A	EF	MU	D	CC	SH	IO	MR	L	ME	Q	DE
Aluno 1	2																1
Aluno 2				7													
Aluno 3		13				12											
Aluno 4																	
Aluno 5																2	3
Aluno 6		8					5										
Aluno 7	3																
Aluno 8										6							
Aluno 9																	
Aluno 10		13				12								16			
Aluno 11																	
Aluno 12			1			1											
Aluno 13						2											2
Aluno 14																	
Aluno 15																	
Aluno 16											7						
Aluno 17	4																
Aluno 18				5													
Aluno 19																	
Aluno 20																	
Aluno 21										2		3					
M = Matemática LE= Leitura LA = Linguagem Artística ES= Estudos Sociais EF= Educação Física MU= Música D= Dança																	
CC= Criar coisas SH= Senso humor IO= Ideias Originais MR= Mais Respeito L= Líder ME= Melhor estudante Q=Quieto																	
A= Artes DE= Desinteressado/entediado																	

Fonte: Elaboração própria

Como observado, em relação à nomeação pelos pares, a Estudante 3 foi indicada em leitura e artes. Em relação à leitura, foi indicada por 13 colegas (65%) e em artes, por 12 (60%).

Já o estudante 10 foi indicado em leitura, liderança e artes. Em relação à leitura foi indicada por 13 estudantes (65%), como líder, por 16 estudantes (80%) e em artes, por 12 (60%).

Quanto ao Formulário de Aut nomeação, a Estudante 3 assinalou as seguintes áreas: matemática, criatividade, leitura e linguagens artísticas (desenho). Ao explicar porque era boa nessas áreas destacou que é “boa em criatividade, faço desenhos que as pessoas gostam, crio roupas com bexigas (bonecas), sou boa em pintura”. Descreveu que gosta de trabalhar com livros, teatro, música, matemática e liderança.

A Estudante 10 marcou criatividade, leitura e esportes. Escreveu que é boa nessas áreas porque “invento muita coisa e gosto de escrever”. Descreveu que: “Já li livros.”; “Gosto de artes e de fazer balé”.

Quanto à indicação pelos pais, o Quadro 15 mostra os resultados da sala.

Quadro 15 – Indicação dos Pais

2º ANO A			
Indicações			
	SIM	NÃO	%
Aluno 1	Não respondeu		
Aluno 2	22	20	52,3
Aluno 3	35	7	83,3
Aluno 4	8	34	19
Aluno 5	Não respondeu		
Aluno 6	17	25	40,4
Aluno 7	24	18	57,1
Aluno 8	13	29	30,9
Aluno 9	10	32	23,8
Aluno 10	28	14	66,6
Aluno 11	Não respondeu		
Aluno 12	15	25	35,7
Aluno 13	Não respondeu		
Aluno 14	Não respondeu		
Aluno 15	Não respondeu		
Aluno 16	Não respondeu		
Aluno 17	20	22	47,6
Aluno 18	11	31	26,1
Aluno 19	Não respondeu		
Aluno 20	Não respondeu		
Aluno 21	20	22	47,6

Fonte: Elaboração própria

Pelo fato de atender aos critérios de identificação, as Estudantes 3 e 10 foram pré-selecionadas e realizaram os testes avaliativos.

No caso do TDE, os resultados das Estudantes 3 e 10 estão na Tabelas 5 e 6, respectivamente.

Tabela 5 – Resultado do TDE – Estudante 3 do 2º ano A

Áreas	Pontuação	Classificação	Total (EBT)
Escrita	24	Médio	≥ 20-26
Aritmética	17	Superior	≥ 14
Leitura	64	Médio	≥ 58-66
Escore bruto	105	Médio	≥ 87-105

Fonte: Elaboração própria

Tabela 6 – Resultado do TDE - Estudante 10 do 2º ano A

Áreas	Pontuação	Classificação	Total (EBT)
Escrita	29	Superior	≥ 27
Aritmética	13	Médio	≥ 14
Leitura	68	Superior	≥ 67
Escore bruto	110	Superior	≥ 106

Fonte: Elaboração própria

Após a aplicação do TDE, os Estudantes 3 e 10 fizeram o teste R2, cujo resultados estão descritos nos Quadros 16 e 17, respectivamente.

Quadro 16 – Resultado do R2 - estudante 3 do 2º ano A

Pontos	27
Percentil	99
Classificação	Muito Sup.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 17 – Resultado do R2 - estudante 10 do 2º ano A

Pontos	28
Percentil	99
Classificação	Muito Sup.

Fonte: Elaboração própria

Após a aplicação dos testes avaliativos, houve uma conversa com as professoras e os resultados apresentados pelas Estudantes 3 e 10 foram discutidos. As professoras falaram sobre o desempenho geral da Estudante 3 e concordaram que tratava-se de uma criança precoce com comportamento de superdotação produtiva-criativa. Ressalta-se que, mesmo a Estudante 3 não tendo atingido o percentil estabelecido para a indicação dos professores nas três áreas, ela atingiu o

percentil estabelecido nos instrumentos destinados aos colegas, aos pais, automeando-se boa em leitura e criatividade, o que coincidiu com o que foi apontado nos outros instrumentos.

Um aspecto ressaltado por elas é que, como a estudante não demonstra comportamento de superdotação acadêmica, apesar da pontuação obtida por ela no TDE se aproximar da classificação máxima, ela não atingiu a pontuação indicada para ser considerada superior, mostrando a importância de diferentes instrumentos de identificação e avaliação escolar. Já no R2 sua classificação foi superior.

A discussão acerca da Estudante 10 foi tranquila, destacando-se a importância de não se descartar uma avaliação mais detalhada somente pelo resultado obtido em um instrumento, já que ela não havia sido indicada pelas professoras. Como apresentado por Negrine e Freitas (2008, p. 278) “[...] atualmente, existem inúmeras maneiras de se chegar a estes alunos, através de uma visão multidimensional da inteligência, podendo ser utilizados diferentes instrumentos”.

A professora da sala comum disse ter refletido muito sobre a situação da estudante 10, principalmente após a aplicação do TDE, reconhecendo que ela realmente demonstra talento evidente em leitura, o que a permite escrever bem. As professoras foram unânimes em reconhecer que a estudante é precoce com comportamento de superdotação acadêmica, com ênfase em leitura.

Na sala do **3º ano A** participaram 21 estudantes, sendo 6 meninos e 15 meninas. Foram identificados e avaliados 3, sendo 2 meninas e 1 menino.

O Quadro 18 mostra o resultado apresentado após o preenchimento da Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores pelas professoras.

Quadro 18 - Indicação pelas professoras do 3º ano A

3º ANO A													
	Caract. 1	Caract. 2	Caract. 3	Caract. 4	Caract. 5	Caract. 6	Caract. 7	Caract. 8	Caract. 9	Caract. 10	Caract. 11	Caract. 12	Caract. 13
	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Aluno 1													
Aluno 2	5	3	3	10	5	2	3	6	8			3	5
Aluno 3	7	11	6	11	4	15	4		3		5	3	6
Aluno 4													
Aluno 5													
Aluno 6													
Aluno 7			4	2	3	4	3		2				3
Aluno 8													
Aluno 9													
Aluno 10		1	6	3	5	6	3		4				3
Aluno 11	7	4	8		6	9	6		4	5	3	8	6
Aluno 12							1						
Aluno 13		2	5	3	3	9	5						2
Aluno 14		1											
Aluno 15													1
Aluno 16	8	3	11	7	7	14	4		2	5	2	9	6
Aluno 17	8	5	8	5	10	9	7		5	3	1	8	5
Aluno 18	11	5	11	2	6	15	1		1	1	2	10	4
Aluno 19				1			7		1				2
Aluno 20	5	7	8	6	7	7	9		6	1			4
Aluno 21				1			1		1				3
S = SEMPRE													

Fonte: Elaboração própria

Conforme apresentado no quadro 19, é possível observar que a Estudante 2, do sexo feminino, foi indicada em características de liderança, musicais, dramáticas e de leitura.

A Estudante 3, do sexo feminino, foi indicada com características motivacionais, de liderança e de planejamento.

Quanto à Estudante 16, do sexo feminino, as indicações foram em motivação, liderança, planejamento, matemática e leitura.

O Estudante 18, do sexo masculino, foi indicado pelas professoras com características de aprendizagem, motivacionais, planejamento e matemática.

O Quadro 19, a seguir, apresenta o resultado da indicação pelos pares.

Quadro 19 - Indicação pelos Pares – 3º ano A

3º ANO A																	
	M	LE	LA	ES	C	A	EF	MU	D	CC	SH	IO	MR	L	ME	Q	DE
Aluno 1										2							2
Aluno 2								18									
Aluno 3	14	12		13										11			
Aluno 4																	
Aluno 5						11			7								
Aluno 6																	4
Aluno 7							4										
Aluno 8			4								4						
Aluno 9															7		
Aluno 10		3															
Aluno 11						6											
Aluno 12																	
Aluno 13		6															9
Aluno 14																	
Aluno 15												10					
Aluno 16																	
Aluno 17																	
Aluno 18	14																
Aluno 19									6								
Aluno 20																	5
Aluno 21																	
M = Matemática LE= Leitura LA = Linguagem Artística ES= Estudos Sociais EF= Educação Física MU= Música D= Dança																	
CC= Criar coisas SH= Senso humor IO= Ideias Originais MR= Mais Respeito L= Líder ME= Melhor estudante Q=Quieto																	
A= Artes DE= Desinteressado/entediado																	

Fonte: Elaboração própria

A Estudante 2 foi indicada pelos colegas em música com percentil 90.

No caso da Estudante 3 foi indicada por 14 colegas em matemática (70%), por 12 em leitura (60%), por 13 em escrita (65%) e por 11 como líder (55%).

A Estudante 16 não foi indicada pelos colegas. As professoras informaram que esta aluna não se relaciona bem com os colegas, é taxada de “exibida”, “gosta de se mostrar”, não tendo amigos na escola. Novamente, as falas das professoras corroboram as ideias dos autores citados neste estudo, entre eles Louis (2004), o qual afirma que os estudantes precoces podem ter dificuldades de se relacionar com os colegas, podendo ser excluídos e isolados por eles.

Já o Estudante 18 foi indicado por 14 colegas em matemática com percentil 70.

Em relação ao Formulário de autonegação, a Estudante 2 assinalou somente música. No momento de explicar, afirmou “Eu sou boa em cantar. Sou cantora na minha igreja. Participo de um coral.” Descreveu: “Sou convidada para cantar em igrejas. Canto na minha igreja. Minha voz é bonita.”.

A Estudante 3 marcou: matemática, leitura, criatividade, liderança, língua estrangeira, tecnologia e esportes. Escreveu que é boa em “Criatividade porque crio

coisas, especialmente desenhos. Em leitura porque eu leio muito, gosto de ler. Em tecnologia porque eu sou ligada em computador, gosto muito. Em esporte porque jogo basquete. Em língua estrangeira porque gosto de espanhol, tenho o espanhol na ponta da língua. Em música porque eu canto bem e em *web design* porque crio sites com um programa”. No momento de descrever afirmou: “[...] Leio bastante livros em casa e na escola, faço aulas de espanhol, vou na aula de computação e crio sites, e faço basquete”.

A Estudante 16 assinalou que é boa em: leitura; matemática; escrita e linguagens artísticas (pintura, desenho e dança). Afirmou ser boa nessas áreas “[...] Porque quando alguém me dá contas eu faço com facilidade. Em escrita eu já fiz histórias e um poema, que minha professora e família elogiaram. Em pintura eu pinto com capricho e vontade. Eu danço bem e adoro desenhar. Eu desenho bem.” Em relação a descrever o porquê era boa nestas áreas alegou que: “Minhas notas são boas. Eu sou muito boa em matemática. Estudo porque toda quinta feira tem contas e eu sempre acerto tudo. Desenho e pinto bem e gosto de fazer isso. A professora passa conta e eu acerto tudo.”.

Já o Estudante 18 marcou matemática, leitura, criatividade, liderança, escrita, esporte, tecnologia e língua estrangeira. Escreveu que era bom porque “Sei fazer contas, escrevo rápido, gosto de estudar inglês e espanhol, sou bom em mexer no computador e no tablete”. No momento de descrever afirmou: “Estudo em casa para tirar boas notas nas provas, especialmente em matemática. Gosto de ler no meu tempo livre na escola e em casa, eu sempre quero melhorar meus estudos”. Ressalta-se que a caligrafia do estudante é bem ruim e a professora da sala comum relatou que está sempre insistindo com ele na escrita, mas que o estudante não liga muito, que gosta mesmo é de matemática.

O Quadro 20 demonstra o resultado da indicação dos pais dos estudantes do 3º ano A.

Quadro 20 – Indicação dos Pais

3º ANO A			
Indicações			
	SIM	NÃO	%
Aluno 1	12	30	28,5
Aluno 2	36	6	85,7
Aluno 3	24	18	57,1
Aluno 4	12	30	28,5
Aluno 5	Não respondeu		
Aluno 6	15	27	35,7
Aluno 7	13	29	30,9
Aluno 8	10	32	23,8
Aluno 9	20	22	47,6
Aluno 10	19	23	45,2
Aluno 11	Não respondeu		
Aluno 12	17	25	40,4
Aluno 13	10	32	23,8
Aluno 14	20	22	47,6
Aluno 15	Não respondeu		
Aluno 16	30	12	71,4
Aluno 17	15	27	35,7
Aluno 18	29	13	69
Aluno 19	24	18	57,1
Aluno 20	20	22	47,6
Aluno 21	21	21	50

Fonte: Elaboração própria

Considerando que os Estudantes 2, 3, 16 e 18 atingiram a pontuação exigida para serem submetidos aos testes de avaliação, procedeu-se a aplicação dos mesmos. As Tabelas 7, 8, 9 e 10 apresentam os resultados do TDE dos referidos estudantes.

Tabela 7– Resultado do TDE - Estudante 2 do 3º ano A

Áreas	Pontuação	Classificação	Total (EBT)
Escrita	29	Média	≥ 24-29
Aritmética	22	Superior	≥ 18
Leitura	70	Superior	≥ 69
Escore bruto	121	Superior	≥ 113

Fonte: Elaboração própria

Tabela 8 – Resultado do TDE - Estudante 3 do 3º ano A

Áreas	Pontuação	Classificação	Total (EBT)
Escrita	32	Superior	≥ 30
Aritmética	19	Superior	≥ 18
Leitura	67	Médio	≥ 66-68
Escore bruto	118	Superior	≥ 113

Fonte: Elaboração própria

Tabela 9 – Resultado do TDE - Estudante 16 do 3º ano A

Áreas	Pontuação	Classificação	Total (EBT)
Escrita	28	Médio	≥ 24-29
Aritmética	18	Superior	≥ 14
Leitura	69	Superior	≥ 67
Escore bruto	115	Superior	≥ 106

Fonte: Elaboração própria

Tabela 10 – Resultado do TDE - Estudante 18 do 3º ano A

Áreas	Pontuação	Classificação	Total (EBT)
Escrita	29	Médio	≥ 30
Aritmética	22	Superior	≥ 18
Leitura	68	Médio	≥ 69
Escore bruto	119	Superior	≥ 113

Fonte: Elaboração própria

Após realizarem o TDE, foram avaliados por meio do R2. Os Quadros 21, 22, 23 e 24 trazem os resultados obtidos pelos Estudantes 2, 3, 16 e 18.

Quadro 21 – Resultado do R2 - Estudante 2 do 3º ano A

Pontos	27
Percentil	95
Classificação	Superior

Fonte: Elaboração própria

Quadro 22 – Resultado do R2 - Estudante 2 do 3º ano A

Pontos	24
Percentil	95
Classificação	Superior

Fonte: Elaboração própria

Quadro 23 – Resultado do R2 - Estudante 16 do 3º ano A

Pontos	16
Percentil	50
Classificação	Média

Fonte: Elaboração própria

Quadro 24 – Resultado do R2 - Estudante 18 do 3º ano A

Pontos	25
Percentil	95
Classificação	Superior

Fonte: Elaboração própria

Analisando os instrumentos utilizados, as professoras foram unânimes em afirmar que a Estudante 2 tem um talento musical visível, mostrando-se precoce com comportamento de superdotação produtiva-criativa na área musical. Entretanto, também observaram que esta estudante apresenta bom desempenho nas áreas acadêmicas, o que pode ir ao encontro das ideias de Winner (1998) de que crianças que apresentam talento musical costumam também ter bom desempenho em áreas acadêmicas.

Apesar de não ser instrumento avaliativo deste estudo, a estudante foi submetida a um teste¹⁴ de avaliação musical¹⁵, obtendo um resultado superior, com escore de 95%, resultado este que ratificou ainda mais o processo de identificação e avaliação escolar, realizado junto a ela no ano de 2016.

As professoras analisaram os resultados e concordaram que estes apontam que os Estudantes 3, 16 e 18 são precoces com comportamento de superdotação acadêmica. No caso da Estudante 16, as referidas professoras afirmaram que a estudante tira boas notas nas disciplinas escolares. Todavia, concordaram ser necessário um acompanhamento da condição de precocidade da estudante que

¹⁴ O teste aplicado foi o PMMA, de Edwin Gordon.

¹⁵ Aplicado em 2017, por uma doutoranda do Programa de Pós Graduação da UNESP de Marília cuja pesquisa investiga talento musical.

deverá ser submetida a novos testes avaliativos antes do término do ensino fundamental para verificar se sua condição se manteve ou modificou, já que no R2 obteve a classificação Média. Sobre este aspecto Martins e Chacon (2016) alertam que é necessário o acompanhamento contínuo e cuidadoso, pois a precocidade pode não se comprovar em superdotação. Ou seja, para que o comportamento de superdotação se comprove é necessário que o potencial apresentado pelo estudante precocemente permaneça e se consolide de maneira eficaz ao longo da vida.

Na sala do **3º ano B** participaram 24 estudantes, sendo 11 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Houve somente a seleção de 1 estudante do sexo feminino para participar do processo de identificação e avaliação, sendo esta a de nº 11.

Cabe destacar que a professora da sala comum é a que tem o maior tempo de serviço e se mostrou reticente em relação à pesquisa desde o início, como pontuado no Capítulo 5. Entretanto, apesar de contexto desfavorável, as professoras das oficinas não discordaram do resultado, afirmando que os estudantes do 3º ano B têm muitos problemas de aprendizagem, que sempre foi uma turma atrasada e somente a estudante indicada realmente se destacava.

Quadro 25 - Indicação pelas professoras - 3º ano B

3º ANO B													
	Caract. 1	Caract. 2	Caract. 3	Caract. 4	Caract. 5	Caract. 6	Caract. 7	Caract. 8	Caract. 9	Caract. 10	Caract. 11	Caract. 12	Caract. 13
	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Aluno 1				1			4						
Aluno 2	1		1	2				1		2		1	3
Aluno 3							1	1					
Aluno 4	1			3		1	1	1		3		1	3
Aluno 5		3	10	1		11				3		6	1
Aluno 6													
Aluno 7	1	2	3	2		4	2		2	4			1
Aluno 8	2		3							4			
Aluno 9							2	1	1	3			
Aluno 10													
Aluno 11	5	5	10	4	1	14	6			6		6	4
Aluno 12	1		3	2						3			
Aluno 13	1		9	2	5	3	6	1		4			3
Aluno 14													
Aluno 15													
Aluno 16						3				3			
Aluno 17	1	3	5	2	1	3	9	4	4	4		1	2
Aluno 18						1							
Aluno 19	2		7	5	2	3	2		2	2			3
Aluno 20							1	4		1			
Aluno 21													
Aluno 22													
Aluno 23	1								1	2			
Aluno 24			2										

S = SEMPRE

Fonte: Elaboração própria

No caso da Estudante 11, foi indicada pelas professoras nas áreas: características motivacionais, artísticas e de ciências.

No caso do Formulário de Indicação pelos Pares, a Estudante 11 foi indicada por: 13 colegas em matemática (56,5%), por 14 em leitura (60,8%), por 12 em artes (52,1%) e por 15 como a melhor estudante da sala (65,2%). O Quadro 26 mostra as indicações dos estudantes do 3º ano B.

Quadro 26 - Indicação pelos Pares – 3º ano B

3º ANO B																	
	M	LE	LA	ES.	C	A	EF	MU	D	CC	SH	IO	MR	L	ME	Q	DE
Aluno 1																	
Aluno 2	2						6										
Aluno 3														10			
Aluno 4		4		3													
Aluno 5	4																
Aluno 6									6								
Aluno 7																	
Aluno 8								5									
Aluno 9																	
Aluno 10							7					12					
Aluno 11	13	14				12									15		
Aluno 12																	
Aluno 13																	
Aluno 14																	
Aluno 15																	
Aluno 16									6								
Aluno 17	3					4											
Aluno 19			6														
Aluno 20							3				2						
Aluno 21	6																
Aluno 22																	
Aluno 23																	
Aluno 24	3				5				6								
M = Matemática LE= Leitura LA = Linguagem Artística ES= Estudos Sociais EF= Educação Física MU= Música D= Dança																	
CC= Criar coisas SH= Senso humor IO= Ideias Originais MR= Mais Respeito L= Líder ME= Melhor estudante Q=Quieto																	
A= Artes DE= Desinteressado/entediado																	

Fonte: Elaboração própria

Quanto ao Formulário de Autonegação, a Estudante 11 marcou: ciência, leitura, criatividade, liderança, escrita e linguagem artística (desenho). No momento de escrever o porquê era boa, a estudante relatou somente: “[...] Porque eu tenho interesse”. Na descrição apresentou: “[...] Eu faço balé e gosto de ler”.

Em relação à indicação pelos pais, o Quadro 27 apresenta o resultado da sala.

Quadro 27 – Indicação pelos pais

3º ANO B			
Indicações			
	SIM	NÃO	%
Aluno 1	12	30	28,5
Aluno 2	4	38	9,5
Aluno 3	Não respondeu		
Aluno 4	15	27	35,7
Aluno 5	13	29	30,9
Aluno 6	10	32	23,8
Aluno 7	Não respondeu		
Aluno 8	9	33	21,4
Aluno 9	Não respondeu		
Aluno 10	19	23	45,2
Aluno 11	33	9	78,5
Aluno 12	7	35	16,6
Aluno 13	Não respondeu		
Aluno 14	10	32	23,8
Aluno 15	11	31	26,1
Aluno 16	16	26	38
Aluno 17	Não respondeu		
Aluno 18	17	25	40,4
Aluno 19	20	22	47,5
Aluno 20	3	39	7,1
Aluno 21	Não respondeu		
Aluno 22	10	32	23,8
Aluno 23	12	30	28,5
Aluno 21	13	29	30,9
Aluno 22	10	32	23,8
Aluno 23	12	30	28,5
Aluno 24	4	38	9,5

Fonte: Elaboração própria

Como atendeu aos critérios de pré-seleção, fez os testes avaliativos. A tabela 11 apresenta o resultado do TDE e o Quadro 28 do R2.

Tabela 11– Resultado do TDE - Estudante 11 do 3º ano B

Áreas	Pontuação	Classificação	Total (EBT)
Escrita	30	Superior	≥ 30
Aritmética	16	Médio	≥ 15-17
Leitura	67	Médio	≥ 66-68
Escore bruto	113	Superior	≥ 113

Fonte: Elaboração própria

Quadro 28 – Resultado do R2 - Estudante 11 do 3º ano B

Pontos	20
Percentil	80
Classificação	Média Superior

Fonte: Elaboração própria

Em conversa com as professoras, foi possível reconhecer que a Estudante 11 pode ser considerada precoce com comportamento de superdotação acadêmica. As professoras pontuaram que a estudante apresenta boas notas, destacando-se em leitura, escrita e ciências.

A turma do **4º ano A** possui 21 estudantes, sendo 10 do sexo masculino e 11 do feminino. Foram identificados e avaliados os Estudantes de nº 4, 16 e 21. O Quadro 29 apresenta os resultados.

Quadro 29 - Indicação pelas professoras do 4º ano A

	4º ANO A												
	Caract.1	Caract.2	Caract.3	Caract.4	Caract.5	Caract.6	Caract.7	Caract.8	Caract.9	Caract.10	Caract.11	Caract.12	Caract.13
	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Aluno 1			2				2						
Aluno 2													
Aluno 3													
Aluno 4	6	2	10	7	9	9						10	6
Aluno 5													
Aluno 6										1			
Aluno 7	1												
Aluno 8													
Aluno 9						5				1			
Aluno 10			1									2	
Aluno 11							1						
Aluno 12													
Aluno 13	3												
Aluno 14					3	6	4						
Aluno 15			1	3	1		1	3	3	3	2	5	3
Aluno 16	11	9	7	3	8	5	11		3	7		9	6
Aluno 17							2	7			4	5	
Aluno 18			3										
Aluno 19													
Aluno 20													
Aluno 21	8	5	10	7	9	3	3		10	4	2	3	2
S = SEMPRE													

Fonte: Elaboração própria

Como pode ser comprovado no quadro 30, a Estudante 4, do sexo feminino, foi indicada em quatro áreas: características motivacionais, de liderança, de matemática e de leitura.

O Estudante 16, do sexo masculino, foi indicado em seis áreas: aprendizagem, criatividade, artísticas, dramáticas, ciências, matemática e leitura.

A Estudante 21, do sexo feminino, teve indicações para as áreas motivacionais, liderança e dramáticas.

O Quadro 30 apresenta a indicação realizada pelos estudantes.

Quadro 30 - Indicação pelos Pares - 4º ano A

4º ANO A																	
	M	LE	LA	ES.	C	A	EF	MU	D	CC	SH	IO	MR	L	ME	Q	DE
Aluno 1																	
Aluno 2		2															
Aluno 3										7							
Aluno 4													13	15		11	
Aluno 5			3														
Aluno 6					2												
Aluno 7																	
Aluno 8												10					
Aluno 9																	
Aluno 10			6														
Aluno 11																	
Aluno 12							6										
Aluno 13																	
Aluno 14																	
Aluno 15			8														
Aluno 16						14					15	15					
Aluno 17																	
Aluno 18																	
Aluno 19																	
Aluno 20																	
Aluno 21																	
M = Matemática LE= Leitura LA = Linguagem Artística ES= Estudos Sociais EF= Educação Física MU= Música D= Dança																	
CC= Criar coisas SH= Senso humor IO= Ideias Originais MR= Mais Respeito L= Líder ME= Melhor estudante Q=Quieto																	
A= Artes DE= Desinteressado/entediado																	

Fonte: Elaboração própria

Em relação à indicação pelos colegas, a Estudante 4 foi identificada por: 15 como líder (79%), por 13 em mais respeito pelos colegas (68,4%), por 15 como melhor estudante (79 %)e por 11 colegas como a mais quieta (58,9%).

A Estudante 16 foi indicada por 14 colegas em artes (73,8%), por 15 em ideias originais (78,9%) e por 15 em criar coisas (78,9%).

A Estudante 21 não foi indicada por nenhum estudante com percentil superior a 50. A professora da sala comum destacou que esta estudante é muito tímida e pouco interage com os colegas, mas no que diz respeito à participação de teatro e

dramatizações, especialmente nas oficinas curriculares, é muito participativa. O comportamento apresentado pela Estudante 19 foi discutido por alguns autores deste estudo que destacam que quando as crianças precoces e superdotadas não têm oportunidades de desenvolver seu potencial é possível que se tornem apáticas, desinteressadas, com dificuldades inclusive de se relacionar (DELOU, 2012; LOUIS, 2000; WINNER, 1998).

No instrumento de autonegação a Estudante 4 disse que é boa de matemática e criatividade. Ao justificar o porquê era boa em matemática, afirmou que ajuda a mãe no caixa do comércio da família, destacando que sabe mexer com dinheiro, dando troco aos clientes, recebendo a quantia e conferindo os valores. Não mencionou nada em relação à criatividade.

O Estudante 16 assinalou criatividade e linguagem artística (desenho). No momento de escrever porque é bom colocou “[...] Eu sou muito bom em criatividade porque sempre invento coisas quando não tenho nada para fazer em minha casa. E sou bom em desenho porque eu sempre treinei minhas habilidades, acabei ficando bom.”. No momento de descrever o estudante disse: “[...] Sempre fiquei treinando o meu desenho e sou bom em criatividade, porque fico inventando coisas na minha casa.”

A Estudante 21 marcou leitura, matemática, criatividade, liderança, história, escrita, esportes, tecnologia, língua estrangeira. Quando explicou o porquê era boa naquelas áreas escreveu: “[...] As contas são fáceis, é muito legal leitura, sou muito boa na criatividade, eu amo linguagem artística, eu gosto de história do povo grego, sou boa no teatro, na pintura, decoração, moda, dança, música, escultura. Fotografia. Sou muito boa com o computador e gosto de praticar esportes.”. No momento de descrever colocou: “[...] Gosto de ler e copiar coisas, já li a Bíblia ilustrada para crianças, instalo jogos no computador, participo de teatro e faço bem meu papel”.

O Quadro 31 apresenta o resultado das indicações dos pais.

Quadro 31 - Indicação pelos Pares - 4º ano A

4º ANO A			
Indicações			
	SIM	NÃO	%
Aluno 1	12	30	28,5
Aluno 2	Não respondeu		
Aluno 3	20	22	47,6
Aluno 4	31	11	73,8
Aluno 5	10	32	23,8
Aluno 6	13	29	30,9
Aluno 7	Não respondeu		
Aluno 8	15	27	35,7
Aluno 9	21	21	50
Aluno 10	9	33	21,4
Aluno 11	13	29	30,9
Aluno 12	7	35	16,6
Aluno 13	10	32	23,8
Aluno 14	14	28	33,3
Aluno 15	Não respondeu		
Aluno 16	30	12	71,4
Aluno 17	10	32	23,8
Aluno 18	8	34	19
Aluno 19	3	39	7,1
Aluno 20	12	30	28,5
Aluno 21	30	12	71,4

Fonte: Elaboração própria

Estando pré-selecionados, os Estudantes 4, 16 e 21 realizaram o TDE, cujos resultados estão demonstrados nas Tabelas 12, 13 e 14, respectivamente.

Tabela 12 – Resultado do TDE - Estudante 4 do 4º ano A

Áreas	Pontuação	Classificação	Total (EBT)
Escrita	33	Superior	≥ 32
Aritmética	22	Médio	≥ 27-31
Leitura	69	Superior	≥ 69
Escore bruto	124	Superior	≥ 122

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 13 – Resultado do TDE - Estudante 16 do 4º ano A

Áreas	Pontuação	Classificação	Total (EBT)
Escrita	33	Superior	≥ 32
Aritmética	22	Médio	≥ 27-31
Leitura	70	Superior	≥ 69
Escore bruto	125	Superior	≥ 122

Fonte: Elaboração própria

Tabela 14 – Resultado do TDE - Estudante 16 do 4º ano A

Áreas	Pontuação	Classificação	Total (EBT)
Escrita	33	Superior	≥ 32
Aritmética	24	Superior	≥ 24
Leitura	67	Superior	≥ 69
Escore bruto	124	Superior	≥ 122

Fonte: Elaboração própria

Os Quadros 32, 33 e 34 apresentam o resultado no R2 aplicado nos Estudantes 4, 16 e 21, respectivamente.

Quadro 32 – Resultado do R2 - Estudante 4 do 4º ano A

Pontos	26
Percentil	95
Classificação	Superior

Fonte: Elaboração própria

Quadro 33 – Resultado do R2 - Estudante 16 do 4º ano A

Pontos	25
Percentil	95
Classificação	Superior

Fonte: Elaboração própria

Quadro 34 – Resultado do R2 - Estudante 21 do 4º ano A

Pontos	30
Percentil	99
Classificação	Muito Sup.

Fonte: Elaboração própria

As professoras refletiram sobre os resultados, especialmente a professora da sala comum, sendo que ao término da conversa houve um consenso de que a Estudante 4 é precoce com comportamento de superdotação acadêmica.

Um aspecto a se destacar é que as falas da estudante no instrumento de autonegação em relação à língua estrangeira apontam o papel do enriquecimento curricular, pois nas oficinas os estudantes têm aulas de Espanhol, o que tem feito com que ela se interesse pela referida língua, vindo a exercitá-la, por exemplo, nos momentos em que está jogando videogame. Foi possível refletir com as professoras o quanto o enriquecimento curricular pode fazer a diferença no desenvolvimento dos potenciais dos estudantes precoces, levando-as a pensar sobre o modelo proposto por Renzulli (2014).

Para Renzulli (2000), o enriquecimento curricular é muito importante, especialmente quando oferece recursos e materiais que favoreçam a aprendizagem autodirigida, permitindo o desenvolvimento de projetos individuais e propiciando o desenvolvimento da capacidade de investigação. No caso da Estudante 4, os conhecimentos oferecidos a ela em relação ao Espanhol fez com que pudesse usá-los em outros contextos, dando significado ao que estava aprendendo na escola.

Quanto aos Estudantes 16 e 21, os resultados foram apresentados e analisados pelas professoras no sentido de que os alunos são precoces com comportamento de superdotação produtiva-criativa. No caso do estudante 16, as professoras das oficinas disseram que ele desenha muito bem, faz maquetes, robôs etc., com material reciclável, que realmente tem um talento artístico muito aguçado. Mas disseram não se surpreender com os resultados no TDE e R2, visto que o estudante também é muito bom nas áreas acadêmicas. Foram unânimes em concordar que se trata de um estudante precoce com comportamento de superdotação produtiva-criativa.

As falas do Estudante 16 no formulário de autonegação, quando diz que tem criatividade, que gosta de inventar coisas, que usa seu tempo livre para criar coisas, vai ao encontro das afirmações de Renzulli (2014) em relação à Teoria dos Três Anéis quando reforça que os estudantes com comportamento superdotado são criativos, apresentando o desejo de fazer as coisas que estão ligadas a suas áreas de domínio.

As professoras ressaltaram que apesar de morar num contexto carente, os pais do Estudante 16 são muito interessados na vida escolar do filho, participam e o incentivam muito. As falas das professoras vão ao encontro das ideias de Alencar e Fleith (2001), quando destacam o papel dos pais na vida dos estudantes superdotados, no sentido de apoiá-los e incentivá-los.

Relataram ainda que a Estudante 21 costuma participar de teatro e dramatizações realizadas na escola, demonstrando muita desenvoltura e talento. Afirmaram que ela se destaca em relação aos demais colegas nas atividades artísticas, fato que não ocorre quando o trabalho envolve as áreas acadêmicas.

Na sala do **4º ano B**, participaram 19 estudantes, sendo 12 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, encaminhando-se para a identificação dois estudantes, um do sexo feminino e outro do masculino (nº 11 e 17).

O Quadro 35 apresenta o resultado apresentado pela sala na indicação das professoras.

Quadro 45 – Indicação pelas professoras – 4º ano B

4º ANO B													
	Caract. 1	Caract. 2	Caract. 3	Caract. 4	Caract. 5	Caract. 6	Caract. 7	Caract. 8	Caract. 9	Caract. 10	Caract. 11	Caract. 12	Caract. 13
	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Aluno 1													
Aluno 2													
Aluno 3				2									
Aluno 4			8	3	11	9	6	1	8	1			2
Aluno 5									1				
Aluno 6													
Aluno 7						1	2						1
Aluno 8							2						
Aluno 9			2	1		1		1	4				1
Aluno 10									1				
Aluno 11		1	7	7	1		1	1	2				6
Aluno 12													
Aluno 13													
Aluno 14													
Aluno 15				1									
Aluno 16										1			
Aluno 17		9		7	2		11		9				1
Aluno 18			5	3	2			1	2				4
Aluno 19				1				1					
S = SEMPRE													

Fonte: Elaboração própria

A Estudante 11 foi indicada em duas áreas: características de liderança e leitura, apontamento feito pelas professoras das oficinas, alegando que a estudante tem bom desempenho escolar, é uma líder nata, representante de sala que se

relaciona bem com os colegas, apesar de apresentar uma “postura arrogante, metida”. Neste momento, procurou-se pontuar as professoras se a postura apresentada pela Estudante 11 não estaria interferindo na identificação de sua condição. É importante destacar que, como os estudantes precoces podem se mostrar fortes e determinados, é possível que sejam vistos como arrogantes, sofrendo discriminação por sua postura (GUENTHER, 2000).

No caso do Estudante 17, houve a indicação em quatro áreas: características de criatividade, liderança, artística e dramática.

O Quadro 36 apresenta o resultado da sala após o preenchimento do Formulário de Indicação pelos Pares.

Quadro 36 - Indicação pelos Pares - 4º ano B

4º ANO B																	
	M	LE	LA	ES.	C	A	EF	MU	D	CC	SH	IO	MR	L	ME	Q	DE
Aluno 1																	
Aluno 2		2															
Aluno 3										7				7			
Aluno 4																	
Aluno 5			3														
Aluno 6					2												
Aluno 7	4																
Aluno 8															11		
Aluno 9																	
Aluno 10			6														
Aluno 11												12	12	11			
Aluno 12		10					8										
Aluno 13																	
Aluno 14																	
Aluno 15			9														
Aluno 16																	
Aluno 17						10											
Aluno 18													9				
Aluno 19	8																
M = Matemática LE= Leitura LA = Linguagem Artística ES= Estudos Sociais EF= Educação Física MU= Música D= Dança																	
CC= Criar coisas SH= Senso humor IO= Ideias Originais MR= Mais Respeito L= Líder ME= Melhor estudante Q=Quieto																	
A= Artes DE= Desinteressado/entediado																	

Fonte: Elaboração própria

A Estudante 11 foi indicada por: 12 (57%) em ideias originais, 12 (57%) colegas em mais respeito, 11 (52,3%) em liderança.

O Estudante 17 foi indicado por 10 colegas em artes (52,6%).

No instrumento de autonegação, a Estudante 11 marcou matemática, leitura, criatividade, liderança, escrita, esportes, tecnologias, linguagens artísticas (teatro, pintura, desenho). Escreveu que é boa nestas áreas “Porque são as que

estudo com frequência“. No momento da descrição não mencionou as linguagens artísticas, dizendo que: “[...] Sou aluna nota 10. Campeã de boas maneiras. Representante de sala. Disse que leu vários livros: Diário de um Banana, Polyana, A hora do Amor, O lago do lado, Sozinha no mundo.”.

O Estudante 17 marcou criatividade, leitura, liderança, história, esportes, tecnologia e linguagem artística (dança e desenho). Escreveu “[...] Gosto de ler gibi, sou bom no computador, gosto de dançar e sei desenhar”. Descreveu: “[...] Sou bom em esportes (jogar queimada) porque treino. Eu gosto de desenhar”.

O Quadro 37 apresenta o resultado da indicação dos pais.

Quadro 57 – Indicação pelos pais

4º ANO B			
Indicações			
	SIM	NÃO	%
Aluno 1	Não respondeu		
Aluno 2	17	25	40,4
Aluno 3	20	22	47,6
Aluno 4	15	27	35,7
Aluno 5	12	30	28,5
Aluno 6	10	32	23,8
Aluno 7	16	26	38
Aluno 8	Não respondeu		
Aluno 9	15	27	35,7
Aluno 10	10	32	23,8
Aluno 11	27	15	64,2
Aluno 12	9	33	21,4
Aluno 13	25	17	59,5
Aluno 14	13	29	30,9
Aluno 15	15	27	35,7
Aluno 16	12	30	28,5
Aluno 17	23	19	54,7
Aluno 18	18	24	42,8
Aluno 19	13	29	30,9

Fonte: Elaboração própria

Apesar de não ter sido indicada pelas professoras nas três áreas da escala, os outros critérios de pré-seleção foram atingidos, sendo a Estudante 11 encaminhada ao processo de avaliação juntamente com a Estudante 17. Os

resultados decorrentes da aplicação do TDE junto às Estudantes 11 e 17 estão descritos nas Tabelas 15 e 16, respectivamente.

Tabela 15 – Resultado do TDE - Estudante 11 do 4º ano B

Áreas	Pontuação	Classificação	Total (EBT)
Escrita	27	Média	≥ 27-31
Aritmética	26	Superior	≥ 24
Leitura	70	Superior	≥ 69
Escore bruto	123	Superior	≥ 122

Fonte: Elaboração própria

Tabela 16 – Resultado do TDE - Estudante 11 do 4º ano B

Áreas	Pontuação	Classificação	Total (EBT)
Escrita	32	Média	≥ 27-31
Aritmética	20	Media	≥ 19-24
Leitura	67	Média	≥ 66-68
Escore bruto	119	Média	≥ 112-121

Fonte: Elaboração própria

Quanto ao R2, a pontuação alcançada pelas estudantes 11 e 17 será apresentada nos Quadros 38 e 39, respectivamente.

Quadro 38 – Resultados do R2 - Estudante 11 do 4º ano B

Pontos	23
Percentil	80
Classificação	Média Superior

Fonte: Elaboração própria

Quadro 39 – Resultados do R2 - Estudante 17 do 4º ano B

Pontos	25
Percentil	95
Classificação	Superior

Fonte: Elaboração própria

Em relação ao resultado do R2, as psicólogas afirmaram que a Estudante 11 estava muito agitada e ansiosa no decorrer da aplicação do teste, demonstrando

nervosismo, condição que pode, a priori, ter prejudicado o resultado. No entanto, alegaram que o percentil para ser considerado superior é 25 pontos e a estudante ficou muito próxima do resultado superior.

Em conversa com as professoras, novamente foi preciso alertá-las sobre o cuidado que se deve ter no momento da identificação de estudantes que apresentam comportamentos diferenciados. No caso da Estudante 11, sua postura de superioridade faz com que as professoras não gostem muito dela.

As professoras reconheceram que o olhar delas sobre o desempenho da estudante no momento do preenchimento da escala foi prejudicado em virtude da postura considerada “arrogante” da estudante, confirmando que ela tira dez nas provas, especialmente, quando envolve leitura. Disseram que a estudante adora ler, que é uma leitora voraz, que sempre está levando livros para casa.

Por fim, ficou definido que a estudante pode ser considerada precoce com comportamento de superdotação acadêmica na área de linguagem, devendo ser acompanhada e submetida a novos testes no decorrer do ensino fundamental tendo em vista a confirmação de sua condição de precocidade.

A Estudante 17, após conversa com as professoras, foi considerada precoce com comportamento de superdotação produtiva-criativa. O destaque dado pelas professoras foi em Linguagem Artística, visto que a estudante se sobressai nas atividades que envolvem teatro, dança e desenho, oferecidas nas aulas das oficinas.

Na sala do **5º ano A** participaram 19 estudantes, sendo 10 do sexo masculino e 9 do feminino. Destes estudantes, somente o nº 7, do sexo masculino, foi selecionado para o processo de identificação e avaliação escolar. Assim como ocorreu com o 3º ano B, as professoras afirmaram também que se tratava de uma sala de estudantes com inúmeros problemas de aprendizagem e com muita defasagem em relação ao 5º ano B.

O Estudante 7 foi indicado em três áreas da escala conforme o Quadro 40.

Quadro 40 – Indicação pelas professoras – 5º ano A

	5º ANO A												
	Caract. 1	Caract. 2	Caract. 3	Caract. 4	Caract. 5	Caract. 6	Caract. 7	Caract. 8	Caract. 9	Caract. 10	Caract. 11	Caract. 12	Caract. 13
	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Aluno 1		5			1	1	3						2
Aluno 2	6	6	4	6		5	2			4		4	
Aluno 3				4		1	2						
Aluno 4													
Aluno 5				4					2				
Aluno 6													
Aluno 7	5	9	6		15		11					2	
Aluno 8													
Aluno 9													
Aluno 10		1				1							
Aluno 11													
Aluno 12				3					6				
Aluno 13								2	3		3		
Aluno 14							4	3	4				
Aluno 15	1	9					1	1	4	1	3		2
Aluno 16		9		2					2				
Aluno 17	7	4	11	1	8	11	2		7	4	2	1	5
Aluno 18				3					6		1		
S = SEMPRE													

Fonte: Elaboração própria

Os resultados apresentados no Quadro 40 demonstram que o estudante 7 foi indicado pelas professoras em características de criatividade, de comunicação e artísticas.

Em relação aos colegas, o Quadro 41 ilustra a indicação usando o Formulário de Indicação pelos pares do 5º ano A.

Quadro 41 - Indicação pelos Pares - 5º ano A

5º ANO A																	
	M	LE	LA	ES.	C	A	EF	MU	D	CC	SH	IO	MR	L	ME	Q	DE
Aluno 1		3							5								
Aluno 2															4		
Aluno 3																	
Aluno 4		3					3										
Aluno 5													7				
Aluno 6																	
Aluno 7			14							14							
Aluno 8																	
Aluno 9							4						4				
Aluno 10																	
Aluno 11																	
Aluno 12										7							
Aluno 13								6									9
Aluno 14		5															
Aluno 15																	
Aluno 16	10																
Aluno 17		9									10						
Aluno 18																	
M = Matemática LE= Leitura LA = Linguagem Artística ES= Estudos Sociais EF= Educação Física MU= Música D= Dança																	
CC= Criar coisas SH= Senso humor IO= Ideias Originais MR= Mais Respeito L= Líder ME= Melhor estudante Q=Quieto																	
A= Artes DE= Desinteressado/entediado																	

Fonte: Elaboração própria

O Estudante 7 foi indicado por 14 colegas em criar coisas (77,7%) e por 14 em linguagem artística (77,7%).

No Formulário de Autonomia marcou criatividade, liderança, tecnologia e linguagem artística (teatro, escultura e desenho). Escreveu que é bom: “[...] Porque eu me vejo bom, não ligo para o que os outros falam. Vejo um ponto e tento chegar. Tudo que faço tento acabar. Me sinto vitorioso”. Descreveu: “[...] Gosto de Kay Pop, cantar, tecnologias, desenhar, inventar, escrever raps. Meu plano de vida é ser empresário de games. Criei uma pista de skate de dedo”.

Os pais do estudante do 5º ano A preencheram o *Checklist* e o Quadro 42 mostra os resultados.

Quadro 42 – Indicação pelos pais

5º ANO A			
Indicações			
	SIM	NÃO	%
Aluno 1	12	30	28,5
Aluno 2	Não respondeu		
Aluno 3	14	28	33,3
Aluno 4	12	30	28,5
Aluno 5	11	31	26,1
Aluno 6	8	34	19
Aluno 7	Não respondeu		
Aluno 8	6	36	14,2
Aluno 9	5	37	
Aluno 10	10	32	23,8
Aluno 11	4	38	9,5
Aluno 12	9	33	21,4
Aluno 13	8	34	19
Aluno 14	12	30	28,5
Aluno 15	Não respondeu		
Aluno 16	11	31	26,1
Aluno 17	10	32	23,8
Aluno 18	14	28	33,3

Fonte: Elaboração própria

Como pode ser observado, os pais do Estudante 7 não responderam o *Checklist*, apesar da insistência da professora da sala comum. As professoras relataram que ele tem muitos problemas familiares, pelo fato de os pais serem separados e disputarem a guarda do filho.

Como atendeu os critérios de pré-seleção, o estudante 7 fez os testes avaliativos. A Tabela 17 apresenta o resultado do TDE e o Quadro 43 do R2.

Tabela 17– Resultados do TDE - Estudante 7 do 5º ano A

Áreas	Pontuação	Classificação	Total (EBT)
Escrita	23	Inferior	≥ 26
Aritmética	14	Inferior	≥ 18
Leitura	67	Média	≥ 66-68
Escore bruto	104	Inferior	≥ 111

Fonte: Elaboração própria

Quadro 43 – Resultados do R2 - Estudante 7 do 5º ano A

Pontos	25
Percentil	95
Classificação	Superior

Fonte: Elaboração própria

As professoras foram unânimes em dizer que o Estudante 7 pode ser considerado precoce com comportamento de superdotação produtiva-criativa. Disseram não terem se surpreendido com o resultado do TDE, pois o estudante tem muitas dificuldades de aprendizagem nas áreas acadêmicas, mas se disseram surpresas com o resultado da autonegação, pois o estudante tentou demonstrar que se sente vitorioso, mas que, na realidade, demonstra ter muitos problemas psicológicos. Disseram que o estudante reclama da ausência do pai.

Uma professora da oficina ressaltou que assim que começaram a estudar os tipos de comportamento de superdotação nos encontros de formação continuada em serviço, ela já visualizou o Estudante 7 como produtivo-criativo. Outra professora disse o quanto foi importante estudar sobre os mitos que envolvem a superdotação apresentados neste estudo por Winner (1998) e Alencar e Fleith (2001), pois se não tivesse refletido sobre eles, este estudante jamais teria sido encaminhado para o processo de identificação e avaliação, não tendo sua condição reconhecida.

A sala do **5º ano B** possui 19 estudantes, sendo 9 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Foram encaminhados para o processo de identificação e avaliação 5 estudantes. Esta sala é considerada excelente pelas professoras pelo fato de os estudantes serem muito participativos e inteligentes.

O Quadro 44 apresenta o resultado da indicação das professoras.

Quadro 44 - Indicação pelas professoras - 5º ano B

5º ANO B													
	Caract. 1	Caract. 2	Caract. 3	Caract. 4	Caract. 5	Caract. 6	Caract. 7	Caract. 8	Caract. 9	Caract. 10	Caract. 11	Caract. 12	Caract. 13
	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Aluno 1								1					
Aluno 2		1		1				1					1
Aluno 3				2									
Aluno 4	3	6	7	5	10	6	5	1	4	4		1	4
Aluno 5	10	8	10	5	13	12			2	2		10	6
Aluno 6		2		1					1				
Aluno 7				2			5						
Aluno 8													
Aluno 9		2	1	3					2	1			2
Aluno 10								1		1			
Aluno 11		1		2						1			
Aluno 12	10	4	10							3		10	
Aluno 13													
Aluno 14	8	6	11	7	13	13	1		3	5		10	6
Aluno 15													
Aluno 16		2	2										
Aluno 17		1	7	3					1				4
Aluno 18		9	11	1	2	4	15	2	2	1			3
Aluno 19		1											
S = SEMPRE													

Fonte: Elaboração própria

Conforme apontado na tabela 12, o Estudante 4, do sexo masculino não foi indicado pelas professoras em nenhuma área com percentil superior a 90%.

O Estudante 5, do sexo masculino, foi marcado pelas professoras em 5 áreas da escala: características de aprendizagem, criatividade, motivacionais, matemática e leitura. É possível observar que o estudante, apesar de não atingir o percentil ≥ 90 obteve resultados muito altos também em características de comunicação e de planejamento.

A Estudante 12, do sexo feminino, obteve os seguintes resultados: características motivacionais, liderança, matemática e leitura.

O Estudante 14, do sexo masculino, teve sua indicação em: características motivacionais, liderança, matemática e leitura.

O Estudante 18, do sexo masculino, foi indicado pelas professoras em: características de criatividade, motivacionais e artísticas.

O Quadro 45 demonstra como foi a indicação pelos colegas.

Quadro 45 - Indicação pelos Pares - 5º ano B

5º ANO B																	
	M	LE	LA	ES.	C	A	EF	MU	D	CC	SH	IO	MR	L	ME	Q	DE
Aluno 1																4	
Aluno 2		2									2						
Aluno 3																	
Aluno 4		4				10									5		
Aluno 5								4							6		
Aluno 6												6			4		
Aluno 7				5													
Aluno 8		6															
Aluno 9																	
Aluno 10	5								3							4	
Aluno 11																	
Aluno 12		10												10	7		
Aluno 13																	
Aluno 14						12				12							
Aluno 15																	
Aluno 16		4				3						6					
Aluno 17																5	
Aluno 18	10																
Aluno 19				5								5					
M = Matemática LE= Leitura LA = Língua Portuguesa ES= Estudos Sociais EF= Educação Física MU= Música D= Dança																	
CC= Criar coisas SH= Senso humor IO= Ideias Originais MR= Mais Respeito L= Líder ME= Melhor estudante Q=Quieto																	
A= Artes DE= Desinteressado/entediado																	

Fonte: Elaboração própria

O Quadro 45 aponta que o Estudante 4 foi indicado por: 10 colegas em artes (52,6%).

O Estudante 5 não foi indicado pelos colegas em nenhuma área com percentil superior a 50.

A estudante 12 foi indicada pelos pares em leitura e liderança por 10 colegas (52,6%).

O Estudante 14 foi indicado por 12 colegas em artes (63,15 %)e por 13 em criar coisas (68,4%).

E por fim, o Estudante 18 foi indicado por 10 dos colegas em matemática (52,6%).

No instrumento de autonegação, o Estudante 4 assinalou matemática, leitura, geografia, criatividade, história, ciências, escrita, esportes, tecnologias, linguagens artísticas (teatro, pintura, desenho). Escreveu que é bom nestas áreas “[...] Porque eu estudo muito. Também é porque minha mãe é artista e eu leio livros”. Descreveu que faz bombeiro mirim e basquete, “[...] gosto de ler a Bíblia e histórias dos dinossauros e estou aprendendo sobre os animais pré-históricos ainda vivos.”

Ao receberem o formulário de autonegação do Estudante 4 e observarem seu registro sobre gostar de ler a Bíblia, esta pesquisadora e a professora perguntaram-lhe sobre a leitura da Bíblia, já que não é comum crianças de 10 anos se interessarem por este texto. O aluno respondeu: “[...] Me interesse pelas coisas de Jesus”, dizendo que começou a ler a bíblia aos 7anos e afirmou: “Li o novo e o velho testamento. Mas sou espírita”.

O Estudante 5 assinalou matemática, leitura, criatividade, escrita e esportes. Ao escrever porque é bom nessas áreas disse; “[...] Porque eu tiro boas notas e tenho facilidade de aprender em todas áreas que marquei”. No momento de descrever colocou: “[...] Eu leio muito. Eu já li o Diário de um banana, Montanha do Vampiro, O príncipe Vampiro, Provas Mortais e Submundo”.

A Estudante 14 marcou matemática, leitura, criatividade, liderança, ciências, escrita, esportes e linguagem artística (pintura, dança, desenho, decoração e música). Ao escrever o porquê era boa nas áreas assinaladas afirmou: “[...] Tiro boas notas”. Descreveu: “[...] Li vários livros: Circo dos horrores; O assistente do vampiro; Túneis de sangue; A montanha do vampiro; O príncipe vampiro; Férias, meninos e meninas; O diário de Larissa Manoela; Se eu fosse Sherlock Homes; O último Cuba Libre.” Também disse que gosta de ler poemas.

O Estudante 16 assinalou: matemática e tecnologia. Escreveu que é bom nessas áreas: “[...] Porque eu tenho facilidade de aprender. Em tecnologia sou bem ágil, digito bem rápido”. Na descrição apresentou: “[...] Quase em todas as provas eu tiro 9e 10 e gosto de pesquisar no computador”.

O Estudante 18 marcou leitura, criatividade, esporte, tecnologia, linguagem artística (pintura, desenho e gravura). No momento de explicar, afirmou: “[...] Sou bom em ler, em desenho, em basquete”. Não descreveu nada, disse que estava cansado.

Quanto à indicação pelos pais, o Quadro 46 apresenta o resultado.

Quadro 46 – Indicação pelos pais

5º ANO B			
Indicações			
	SIM	NÃO	%
Aluno 1	6	36	14,3
Aluno 2	12	30	28,5
Aluno 3	20	22	47,6
Aluno 4	27	19	64,2
Aluno 5	25	17	59,5
Aluno 6	19	23	45,2
Aluno 7	17	25	40,4
Aluno 8	20	22	47,6
Aluno 9	17	25	40,4
Aluno 10	13	29	30,9
Aluno 11	15	27	35,7
Aluno 12	11	31	26,1
Aluno 13	10	32	23,8
Aluno 14	32	10	76,1
Aluno 15	8	34	19,04
Aluno 16	29	13	69
Aluno 17	20	22	47,6
Aluno 18	30	12	71,4
Aluno 19	15	27	35,7

Fonte: Elaboração própria

Como atendiam aos critérios de pré-seleção, os Estudantes 4, 5, 14, 16 e 18 foram submetidos ao teste avaliativo TDE. As Tabelas 18, 19, 20, 21 e 22 mostram os resultados.

Tabela 18 – Resultado do TDE - Estudante 4 do 5º ano B

Áreas	Pontuação	Classificação	Total (EBT)
Escrita	31	Médio	≥ 29 e 31
Aritmética	29	Superior	≥ 25
Leitura	70	Superior	≥ 69
Escore bruto	130	Superior	≥ 125

Fonte: Elaboração própria

Tabela 19 – Resultado do TDE - Estudante 5 do 5º ano B

Áreas	Pontuação	Classificação	Total (EBT)
Escrita	32	Superior	≥ 32
Aritmética	26	Superior	≥ 25
Leitura	70	Superior	≥ 69
Escore bruto	128	Superior	≥ 125

Fonte: Elaboração própria

Tabela 20 – Resultados do TDE - Estudante 14 do 5º ano B

Áreas	Pontuação	Classificação	Total (EBT)
Escrita	29	Superior	≥ 32
Aritmética	27	Superior	≥ 25
Leitura	69	Superior	≥ 69
Escore bruto	125	Superior	≥ 125

Fonte: Elaboração própria

Tabela 21 – Resultados do TDE - Estudante 16 do 5º ano B

Áreas	Pontuação	Classificação	Total (EBT)
Escrita	30	Superior	≥ 32
Aritmética	28	Superior	≥ 25
Leitura	70	Superior	≥ 69
Escore bruto	128	Superior	≥ 125

Fonte: Elaboração própria

Tabela 22 – Resultados do TDE - Estudante 18 do 5º ano B

Áreas	Pontuação	Classificação	Total (EBT)
Escrita	29	Médio	≥ 29-31
Aritmética	18	Inferior	≥ 20
Leitura	66	Médio	≥ 66-68
Escore bruto	113	Inferior	≥ 116

Fonte: Elaboração própria

Logo após a realização do TDE, os Estudantes 4, 5, 14, 16 e 18 foram submetidos ao R2, obtendo os resultados descritos nos Quadros 47, 48, 49, 50 e 51.

Quadro 47 – Resultado do R2 - estudante 4 do 5º ano B

Pontos	26
Percentil	95
Classificação	Superior

Fonte: Elaboração própria

Quadro 48– Resultado do R2 - estudante 5 do 5º ano B

Pontos	23
Percentil	80
Classificação	Média Superior

Fonte: Elaboração própria

Quadro 49 – Resultado do R2 - estudante 14 do 5º ano B

Pontos	26
Percentil	80
Classificação	Superior

Fonte: Elaboração própria

Quadro 50 – Resultado do R2 - estudante 16 do 5º ano B

Pontos	28
Percentil	99
Classificação	Muito Superior

Fonte: Elaboração própria

Quadro 51– Resultados do R2 - estudante 18 do 5º ano B

Pontos	29
Percentil	99
Classificação	Muito Superior

Fonte: Elaboração própria

Diante dos resultados, as professoras foram questionadas sobre o porquê o Estudante 4 não ser identificado por elas na Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores e afirmaram que ele “[...] é indisciplinado, desorganizado, irônico, metido”. “É ainda pior do que o irmão”. Neste momento, informaram que o estudante 4 desta sala é irmão do Estudante 10 do 1º ano A. Pontuou-se, então, para as professoras a necessidade de o professor não deixar os juízos de valores interferirem nos processos de identificação e avaliação da precocidade. Mais uma vez foi lembrado sobre os mitos que envolvem

a identificação da superdotação, recorrendo às ideias de Winner (1998) e Alencar e Fleith (2001).

As professoras refletiram sobre os resultados e concordaram que os Estudantes 4, 5, 14 e 18 são precoces com comportamento de superdotação acadêmica.

O Estudante 4 aparece no R2 como médio superior, sendo observado que deve ser acompanhado e submetido a novos testes no decorrer do ensino fundamental, tendo em vista a confirmação de sua condição de precocidade.

Quanto ao resultado apresentado pelo estudante 16 não causou estranheza às professoras, visto que, desde o primeiro momento que começaram a estudar sobre os superdotados do tipo produtivo-criativo apontado por Renzulli (2014), já conversavam entre si comentando sobre este estudante pelo fato de ser muito criativo, gostar de inventar coisas, criar brinquedos (robótica), sobressair-se nas linguagens artísticas.

Após a análise dos instrumentos de identificação e avaliação do Estudante 16 as professoras concluíram que ele é precoce com comportamento de superdotação produtiva-criativa.

Ao término das etapas de identificação e avaliação dos estudantes da escola selecionada, que envolveu diferentes instrumentos, e considerando os resultados obtidos, é possível afirmar que o preparo do professor é decisivo na mudança do olhar e no reconhecimento da condição de precocidade dos estudantes das escolas brasileiras. Isto porque o professor tem contato com os estudantes desde o início de sua trajetória escolar e condições de reconhecer características específicas que não aparecem em todos os estudantes, mas, especificamente, naqueles que são precoces com comportamento de superdotação, seja na área acadêmica ou na produtiva criativa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta tese, far-se-á necessário o resgate dos objetivos que nortearam seu desenvolvimento, bem como a sintetização dos principais resultados encontrados, a fim de refletir sobre sua contribuição para os campos da Educação Especial, Superdotação, Precocidade, Formação Continuada em Serviço, Identificação e Avaliação escolar.

Inicialmente, queremos destacar que o Brasil vem criando leis para a Educação Especial desde o Império. Entretanto, após a análise das leis levantadas neste estudo, foi possível concluir que apesar de seu número expressivo, a maioria mostra-se descritiva e superficial, pois citam tão somente os direitos, sem definitivamente mencionar caminhos que viabilizem o atendimento das necessidades dos estudantes PAEE.

Uma lacuna apontada neste estudo em relação às leis publicadas até a década de 70 foi a falta de caracterização dos estudantes PAEE, que sempre foram citados por meio do uso de termos muito amplos e subjetivos, o que dificultava que as pessoas e os Sistemas de Ensino realmente reconhecesse quem eram os estudantes que fariam jus aos preceitos da Educação Especial.

No caso específico das AH/SD, somente com a publicação na LDB nº 5692/1971, é que estes foram explicitamente mencionados. No entanto, assim como as leis anteriores, esta não apresentou iniciativas concretas que subsidiassem os Sistemas de Ensino (em suas diferentes instâncias), a implantarem uma educação diferenciada para tais estudantes.

Algumas décadas depois, a Lei nº 13.234/2015 alterou na LDB nº 9394/96 a situação escolar dos estudantes com comportamento de superdotação, delegando aos Sistemas de Ensino a obrigatoriedade pela identificação, cadastramento e atendimento, na Educação Básica e no Ensino Superior, dos referidos estudantes. Mencionou ainda que os processos de identificação, cadastramento e atendimento devem ser feitos precocemente, ou seja, que os Sistemas de Ensino se preocupem em criar condições de atendimento aos estudantes com comportamento de superdotação ainda na Educação Básica.

Apesar da obrigatoriedade apresentada pela Lei nº 13.234/2015, este estudo apontou que o SME de Araçatuba, até o ano de 2017, ainda não havia cadastrado nenhum estudante nesta modalidade, sequer criado qualquer mecanismo de identificação e atendimento. Somente após a realização das ações desta tese é que os estudantes identificados foram cadastrados no SED do referido sistema, e passaram a ter acesso ao AEE e às demais especificidades garantidas na lei brasileira.

No que concerne a compreensão do comportamento de superdotação e da precocidade, a fundamentação teórica promoveu o conhecimento das contribuições de diferentes estudiosos que discutem sobre as concepções; as características; os paradigmas; os mitos; as teorias (entre elas a dos Três Anéis); a identificação e avaliação escolar; a aceleração de estudos; o enriquecimento curricular; entre tantos outros aspectos que envolvem a compreensão das referidas temáticas, o que auxiliou na implementação das ações deste estudo.

Permitiu uma reflexão sobre a formação continuada de professores, especialmente, sobre a identificação e avaliação escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação, desencadeando o reconhecimento de convergência nas concepções dos pesquisadores estudados, que são enfáticos ao afirmar que os professores precisam ter formação para lidar com as demandas atuais que envolvem a educação escolar, entre elas, os desafios da Educação Especial.

Apontou que os cursos de formação de professores não têm dado a merecida atenção a essas questões, tratando-as de maneira superficial e aligeirada, o que dificulta o preparo e a devida atuação do professor, diante do processo de inclusão desses estudantes.

Em relação à formação do professor para a identificação e avaliação escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação, os estudos realizados demonstraram total despreparo, pois esta temática sequer é tratada nos cursos de formação de professores, seja em nível inicial (graduação) ou no decorrer da trajetória profissional, desencadeando assim que os professores não tenham êxito em relação à identificação e avaliação, e muito menos no atendimento das especificidades dos referidos estudantes.

De maneira geral, o processo de formação dos professores brasileiros não tem oferecido subsídios suficientes, com referencial teórico e prático consistente, que os prepare para trabalhar de maneira competente diante das necessidades dos estudantes PAEE .

Assim, vencida a etapa da busca de referenciais teóricos, e tendo em vista investigar em que medida a formação continuada em serviço pode capacitar o professor da sala comum da escola regular para identificar e avaliar estudantes precoces com comportamento de superdotação, foi-se a campo conhecer as concepções das professoras de uma escola municipal de tempo integral do SME de Araçatuba.

Os dados levantados junto as 15 professoras participantes, por meio do Diálogo Face a Face e da aplicação de Questionários, evidenciaram que realmente essas docentes não possuíam conhecimento em relação à superdotação, precocidade, identificação e avaliação escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação, por não terem tido contato, nem no curso de formação inicial, muito menos em qualquer tipo de formação continuada sobre a temática, oferecido pelo SME de Araçatuba. Esta situação, a priori, contribuiu para que não tivessem um olhar diferenciado para os estudantes precoces com comportamento de superdotação das salas de aula onde atuavam, corroborando com as ideias dos pesquisadores estudados nesta tese.

Com vistas a superar as lacunas apresentadas, foi oferecida formação continuada em serviço às professoras participantes, nas horas destinadas às HTPC e HTPP na escola. Este procedimento evidenciou o interesse delas em aprender a identificar e avaliar os estudantes precoces com comportamento de superdotação, especialmente, quando o processo for realizado no formato de formação continuada em serviço, de maneira colaborativa, levando à constante reflexão na ação e sobre a ação.

Os dez encontros de formação continuada em serviço, realizados entre os meses de abril a setembro de 2016, capacitaram as participantes a compreender os aspectos imprescindíveis da identificação e avaliação escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação, com a utilização de instrumentos qualitativos e quantitativos de identificação e avaliação escolar, especialmente os utilizados por Renzulli (2000).

Como resultado, as professoras mostraram-se aptas a utilizar os instrumentos de identificação e avaliação escolar estudados, junto a um universo de 163 estudantes, sendo que, ao final, 21 foram identificados, destes: 11 na condição de precoces com comportamento de superdotação acadêmica e 10 como precoces com comportamento de superdotação produtiva-criativa.

Delou (2012) e Renzulli (2014) destacam que a formação continuada em serviço dos professores de salas comuns para a identificação escolar dos estudantes precoces com comportamento de superdotação deve ser planejada de maneira a oferecer conhecimentos teóricos e práticos, que os preparem para reconhecer as características e necessidades desses estudantes, bem como para utilizar os instrumentos qualitativos de identificação.

Sobre a questão do processo de formação continuada, é preciso também que não seja aleatório e desvinculado das necessidades dos professores, mas se constitua em um programa de formação que garanta a “[...] articulação das exigências institucionais das escolas e necessidades subjetivas e particularidades individuais dos professores na busca de sua superação profissional”. (FREITAS, 2011, p. 10).

No decorrer do processo de identificação e avaliação escolar, foi possível constatar como alguns paradigmas estavam impregnados nas concepções das professoras. Sobre este aspecto, cabe destacar, que houve dificuldade por parte de algumas professoras em separar a condição da precocidade com comportamento de superdotação das posturas e atitudes desafiadoras e incompatíveis com o ideário escolar, apresentadas por alguns dos estudantes identificados e avaliados.

Para resolver este conflito, no decorrer da análise dos resultados apresentados por cada estudante, foram promovidos o diálogo e a reflexão coletiva, tendo em vista esclarecer e desmistificar o olhar sobre alguns estudantes, que apesar dos instrumentos utilizados apontarem resultados muito satisfatórios, não eram reconhecidos, mas sim rotulados como “indisciplinados, arrogantes, metidos”. Ou seja, as posturas apresentadas por eles na escola, teriam impedido que a condição de precocidade com comportamento de superdotação fosse reconhecida, caso as professoras não tivessem sido levadas a uma revisão de suas pré-concepções.

Quanto à aplicabilidade dos instrumentos qualitativos de identificação e avaliação escolar utilizados neste estudo pelas professoras participantes, especialmente, os sugeridos por Renzulli (2014) no Modelo das Portas Giratórias, é possível afirmar que podem ser utilizados por professores das escolas brasileiras, pois se mostram acessíveis e práticos. A única questão, como já destacamos, é a necessidade de investimentos na capacitação dos professores.

Durante a aplicação dos instrumentos de Renzulli (2000), foi possível perceber a necessidade do uso de mais de um instrumento de identificação e avaliação, destacando-se a importância de não se descartar uma avaliação mais detalhada somente pelo resultado obtido em um instrumento, já que o uso de um único instrumento pode prejudicar uma análise mais criteriosa. Como apresentado por Negrine e Freitas (2008, p. 278) “[...] atualmente, existem inúmeras maneiras de se chegar a estes alunos, através de uma visão multidimensional da inteligência, podendo ser utilizados diferentes instrumentos”.

A participação das psicólogas educacionais do SME de Araçatuba na validação dos resultados obtidos pelas professoras participantes por meio do uso dos instrumentos de identificação utilizados, especificamente, quando se tratavam dos estudantes precoces com comportamento de superdotação acadêmica, foi muito relevante. Cabe destacar que o olhar multidisciplinar fortaleceu o fechamento dos resultados, e mostrou que é preciso definir critérios claros e objetivos por parte dos Sistemas de Ensino no momento da definição de seus protocolos de identificação e avaliação escolar.

Há que salientar uma ressalva quanto ao uso do Instrumento de Nomeação pelos Pares, que por vezes não foi plenamente compreendido pelos estudantes, que o utilizam para nomear o amigo e não o melhor estudante. Tal condição foi percebida com mais frequência nas turmas de 1º e 2º anos, nas quais os estudantes ainda são imaturos para compreender as reais intenções do teste, mesmo após explicações sobre sua finalidade por parte das professoras participantes. Isso indica que, talvez, seja mais adequado não utilizar este instrumento, quando se tratar de estudantes das primeiras séries do Ensino Fundamental I.

No caso dos estudantes de 1º ano é preciso salientar a necessidade da organização de um tempo maior para a aplicação dos instrumentos de identificação e avaliação, visto que os mesmos ainda estão em processo de alfabetização,

demandando uma organização temporal maior para a leitura e escrita, bem como para compreensão do que se deve fazer, preencher, entre outros aspectos.

Os dados coletados também demonstraram que há uma possível lacuna na identificação dos estudantes superdotados nas áreas esportivas, que não puderam ser observados adequadamente a partir dos instrumentos de Renzulli (2014) nem pelo TDE. Salienta-se que essa questão merece ser refletida e aprofundada em outros estudos.

Queremos destacar que os resultados alcançados neste estudo corroboram as teses defendidas inicialmente de que a falta de identificação e avaliação de estudantes precoces com comportamento de superdotação decorre da formação deficitária do professor, que não se vê capacitado e apto a “enxergar” esses estudantes nas salas comuns das escolas regulares onde atuam.

Estes resultados desencadearam o investimento no enriquecimento curricular para os estudantes precoces com comportamento de superdotação, que foi implantado no ano de 2018 pelo SME de Araçatuba, por meio de um Projeto Experimental denominado “Enriquecimento curricular para estudantes precoces com comportamento de superdotação”, que está atendendo 11 dos 21 estudantes identificados e avaliados nos anos de 2016 e 2017. Este projeto oferece duas horas de atendimentos aos estudantes participantes, os quais estão organizados em dois grupos de atendimentos (acadêmico e produtivos-criativos) e são acompanhados e mediados por esta pesquisadora e duas professoras de Educação Especial que atuam no referido sistema, os quais são responsáveis pela organização das atividades de enriquecimento curricular.

As atividades de enriquecimento são voltadas ao aprimoramento das habilidades superiores, numa abordagem interdisciplinar, oferecendo aos estudantes participantes o contato com aprendizagens provocativas, voltadas a pesquisa, a investigação e a reflexão contínua, seguindo as concepções de enriquecimento sugeridas por Renzulli (2000).

Para o referido autor, o enriquecimento curricular é muito importante, especialmente quando oferece recursos e materiais que favoreçam a aprendizagem autodirigida, permitindo o desenvolvimento de projetos individuais e propiciando o desenvolvimento da capacidade de investigação (RENZULLI, 2000).

Além do oferecimento do enriquecimento curricular, os 21 estudantes identificados e avaliados tiveram sua condição reconhecida, foram cadastrados oficialmente no SED, e passaram a receber o AEE, a que fazem jus na escola regular.

Todas essas ações levam ao reconhecimento de que os Sistemas de Ensino devem investir no processo de formação continuada em serviço dos professores, como uma alternativa viável, capaz de modificar a postura e as concepções dos professores que já atuam nas salas comuns das escolas regulares, em relação à identificação e avaliação escolar dos estudantes precoces com comportamento de superdotação.

Uma formação que vá ao encontro da diminuição das lacunas formativas apresentada pelos professores em seu processo de formação inicial e continuada; que promova momentos de articulação da teoria e prática, permitindo-os refletir sobre os conhecimentos adquiridos; sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes; os pontos relevantes em relação a identificação e avaliação da precocidade com comportamento de superdotação. Mas, acima de tudo, uma formação que favoreça a modificação do olhar, capacitando definitivamente o professor para assumir seu papel e atuar diante das diferentes demandas apresentadas pelos estudantes precoces com comportamento de superdotação.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. 2. ed. rev. e amp. São Paulo: EPU, 2001.
- ALMEIDA, M. E. B. (Org.). *Informática e formação de professores*. Brasília: MEC, 2000. (Série de Estudos. Educação à distância).
- ANDRÉS, A. *Educación de Alunos Superdotados /Altas Habilidades* : Legislação e Normas Nacionais: Legislação Internacional - América do Norte (EUA e Canadá) - América Latina (Argentina, Chile, Peru) - União Européia (Alemanha, Espanha, Finlândia, França). Brasília: MEC, 2010.
- ANTIPOFF, C.; FREITAS, C. R. H. de. Superdotação e seus mitos. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 301-309, jul./dez. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000200012>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572010000200012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 maio 2016.
- ARAÇATUBA. *Lei Complementar 204 de 22 de dezembro de 2009*. Institui o Estatuto, Plano de Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público do Município de Araçatuba e dá outras providências. Araçatuba: Câmara Municipal, 2009.
- BENITO, Y. M. Superdotación: definición, pautas de identificación y educación, para padres y profesores. *Ideacción*, Valladolid, n. 1, p. 49-63, abr. 1994.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024*. Promulgada em 21 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 9 nov. 2016.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692*. Promulgada em 20 de dezembro de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: DF, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 9 nov. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Centro Nacional de Educação Especial. Portaria CENESP/MEC nº. 69, de 28 de agosto de 1986. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1986.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. *Lei nº 6253: promulgada em 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm>. Acesso em: 10 nov. 2016.

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

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394*: promulgada em 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Senado Federal. Brasília: DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 12 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial*: Área de Deficiência. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei Nº 10.172, promulgada em 09 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 17/2001*. Instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Saberes e Práticas da Inclusão*. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. *Decreto nº 6253 de 13 de junho de 2007*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências, 2007. Brasília: MEC, 2007.

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

BRASIL. *Decreto nº 7611/2011 de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. *Lei nº 12796: promulgada em 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: DF, 2013. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 12 jun. 2016.

BRASIL. *Lei nº 13.234 de 29 de dezembro de 2015*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Brasília: DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm. Acesso em: 12 de jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Notas estatísticas Censo Escolar 2016*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 2016.

CHACON, M. C. M. Formação de recursos humanos em educação especial: resposta das universidades à recomendação da Portaria Ministerial n.º 1.793. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n.3, p. 321-336, set./dez. 2004. Disponível em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista10numero3pdf/5chacon.pdf. Acesso em: 15 nov. 2016.

CHACON, M. C. M.; PAULINO, C. E. Reflexões sobre precoces, prodígios, gênios e as altas habilidades, com base na neurociência cognitiva. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 4, p. 181-194, maio/ago. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X2686>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2686>. Acesso em: 12 abr. 2016.

CHACON, M. C. M. *et al.* Variáveis pessoais de professores e a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 30, n. 59, set/dez, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X2686>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28433>. Acesso em: 15 jan. 2018.

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

CHAGAS, J .F.; FLEITH, D. de S. Habilidades, características pessoais, interesses e estilos de aprendizagem de adolescentes talentosos. *Revista Psico-USF*, Itatiba, v. 15, n. 1, p. 93-102, abr. 2010 DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712010000100010>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-82712010000100010&lng=es&nrm=i&tlng=en. Acesso em: 18 jan. 2016.

CONBOY, J. *et al.* Escala de percepção dos alunos sobre a sua identificação escolar: construção e estudo psicométrico. *Aná. Psicológica*, Aná. Psicológica, Lisboa, v. 33, n. 4, p. 439-452, dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.14417/ap.1016>. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312015000400007. Acesso em: 18 jan. 2016.

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

DELOU, C. M. C. A formação de professores para estudantes com altas habilidades/superdotação no Brasil. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. *Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar*. Marília: ABPEE, 2012.

DELOU, C. M. C. O funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD-RJ). *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 675-688, set./dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X14323>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14323>. Acesso em: 19 maio 2016.

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

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

FREITAS, H. C. I. de. Diretrizes para construção da política nacional de formação e valorização dos docentes da educação básica. *Inclusão*: Revista da Educação Especial, Brasília/DF, v. 6, n. 1, p. 8 -13, jan./jun. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12663-revista-inclusao-n9-ed-especial-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 maio 2016.

FREITAS, S. N. A Formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.) *Inclusão e Educação*: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 161 - 181.

GAGNÉ, F. Peer nominations as a psychometric instrument: Many questions asked but only few answered. *Gifted Child Quarterly*, Charlotte, v.33, n. 2, p. 53-58, apr.1989. DOI: <https://doi.org/10.1177/001698628903300201>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001698628903300201>. Acesso em: 19 maio 2016.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Comunicações*, Piracicaba, v.10, n.1, p. 134 - 141, 2003. DOI: 5600/2238-121X/comunicacoes.v10n1p134-142. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1647/1055>. Acesso em: 21 jun. 2016.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2002.

GORDON, E. *The Gordon Institute for Music Learning*. Chicago: GIA Publication, 2008. Disponível em: <<http://www.giml.org>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

GRASSI, T. M. *Psicopedagogia: um olhar, uma escuta*. Curitiba: Ibpex, 2009.

GUENTHER, Z. C. *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de ilusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

IBIAPIANA, I. M. L. de M. (Org.). *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Lisboa; Porto Alegre: Artmed, 2010.

LANDAU, E. *A Coragem de Ser Superdotado*. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

LOPES, S. A. Considerações sobre a terminologia alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 50, set./dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X13355>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13355>. Acesso em: 21 jun. 2016.

LOUIS, J-M. *Los Niños precoces: su integración social, familiar y escolar*. Madrid: Narcea Ediciones, 2004.

MACHADO, R. Diretrizes para construção da política nacional de formação e valorização dos docentes da educação básica. *Inclusão: Revista da Educação Especial / Secretaria de Educação Especial*, Brasília/DF, v. 6, n. 1, p. 4 -7, jan./jun. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12663-revista-inclusao-n9-ed-especial-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 maio 2016.

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

MARTÍNEZ, A. A criatividade na escola: três direções de trabalho. *Linhas Críticas*, Brasília: DF, v. 8, n. 15, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3057>. Acesso em: 19 out. 2016.

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 em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/91210>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Alunos precoces no Ensino Fundamental I: quem são essas crianças? *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 233-246, jan./abril, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X13710>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13710>. Acesso em: 28 jun. 2016.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Implicações do ambiente escolar para a precocidade: uma análise das situações de sala de aula. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 172-193, jan./mar, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p172>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p172>. Acesso em: 21 jun. 2018.

MARTINS, B. A.; PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M. Altas habilidades/superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis? *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 20, n. 3, p. 561-568, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201502031046>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000300561&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 jun. 2016.

MARTINS, A. da C. S.; ALENCAR, E. S. de. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 31-46, jan./abr. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X1881>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1881>. Acesso em: 21 jun. 2016.

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. Faculdade de Ciências, Bauru, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1881>. Acesso em: 09 out. 2015.

MENDONÇA, L. D. M.; RODRIGUES, O. M. P. R. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Identificação inicial de alunos com altas habilidades ou superdotação: avaliação intelectual, de desempenho escolar e indicação pelos professores. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 30, n. 57, p. 203-217, jan./abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X24120>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24120>. Acesso em: 16 out. 2017.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBAÜS, C. D.; FREITAS, S. N. Altas habilidades/superdotação: abordagem ao longo da vida. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 401-420, maio/ago. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X5371>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5371>. Acesso em: 21 jun. 2016.

NAKANO, T. de C.; SIQUEIRA, L.; G. G. Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 249-266. maio/ago. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/3615>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3615>. Acesso em: 21 jun. 2016.

NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 21, n. 32, p. 273-284, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/103>. Acesso em: 21 jun. 2016.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, F. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, R. R-2: Teste não verbal de inteligência para crianças: manual. São Paulo: Vetor, 2000.

OLIVEIRA, E. C. B. B. de. *Identificação de crianças precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação pelos familiares e suas expectativas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/110467>. Acesso em: 21 jun. 2016.

PÉREZ, S. G. P. B. *Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/898>. Acesso em: 25 jun. 2017.

PÉREZ, S. G. P. B. *Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2662>. Acesso em: 25 jun. 2017.

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. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/811>. Acesso em: 23 jun. 2016.

PERRENOUD, P. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESSANHA, J. A. *Altas habilidades na escola: curso de capacitação de professores*. Dissertação (Mestrado em Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015. Disponível em: <http://cmpdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/186/2018/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-JulianaAntunesPessanha.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2016.

PIIRTO, J. *Talented children and adults: their development and education*. Englewood Cliffs, New Jersey: Merrill/Prentice Hall, 1994.

PINHEIRO, A. P. R.. *Formação de professores para inclusão de pessoas com necessidades especiais: o caso de cursos de licenciatura da UFRB*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa/BA, 2010.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. da P. de R. da. Identificação de educandos com altas habilidades: o laudo clínico é essencial? *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 30, n. 58, maio/ago, p. 313-324, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X19389>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19389>. Acesso em: 21 jun. 2016.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappa*, [S.l.], v. 60, n. 3, p. 180-84, 261, nov. 1978. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/275515071_What_Makes_Giftedness_Reexamining_a_Definition. Acesso em: 21 jun. 2016.

RENZULLI, J. S. A decade of dialogue on the three-ring conception of giftedness. *Roeper Review*, Bloomfield Hills, MI, v.11, n. 1, p. 18-25, 1988. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/247527780_A_decade_of_dialogue_on_the_Three-Ring_Conception_of_Giftedness. Acesso em: 21 jun. 2016.

RENZULLI, J. S. El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. In: BENITO, M. Y. *Intervención e investigación psicoeducativas em alumnos superdotados*. 2. ed. Salamanca: Amarú, 2000. p. 41-78.

RENZULLI, J. S. *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students*. Revised edition (SRBCSS-R). Mansfield Center, CT: Creative Learning, 2002.

RENZULLI, J. S. *O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos?: uma retrospectiva de vinte e cinco anos*. Educação, Porto Alegre, v.27, n. 1, p. 75 – 131, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375/272>. Acesso em: 21 mar. 2018.

RENZULLI, J. S. Applying gifted education pedagogy to total talent development for all students. *Theory into Practice*, Ohio, v. 44, n.2, p. 88-89, maio, 2005. DOI: 10.1207/s15430421tip4402_2. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233178485_Applying_Gifted_Education_Pedagogy_to_Total_Talent_Development_for_All_Students. Acesso em: 13 out. 2017.

RENZULLI, J. S. *A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa*. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). *Altas Habilidades/ Superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas: Editora Papirus, 2014. p. 219-264.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. The Enrichment Triad/Revolving Door Model: A school wide plan for the development of creative productivity. *In: RENZULLI, J. S. (Org.). Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1986.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial. *Revista de Educação do Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai - IDEAU*. Caxias do Sul, v. 5, n. 12, - jul./dez. 2010. Disponível em: https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/168_1.pdf. Acesso em: 13 out. 2017.

SHÖUN, D. Formar professores como profissionais reflexivos: *In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.77-91.

SILVA, M. O. *A análise das necessidades de formação contínua de professores: um caminho para a Integração Escolar*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16102001-100517/pt-br.php>. Acesso em: 13 out. 2017.

SIMONETTI, D. C.; ALMEIDA, L. S.; GUENTHER, Z. Identificação de alunos com altas capacidades: uma contribuição de indicadores neuropsicológicos. *Revista. Educação. Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 43-56, jan./abr. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X1633>. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1633>. Acesso em: 21 jun. 2016.

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

STERNBERG, R. J. *Handbook of creativity*. New York: Combridge University, 1999.

TANNENBAUM, A. Nature and nurture of giftedness. *In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. Handbook of gifted education*. 3. ed. Boston: Allyn & Bacon, 2003.

TERRASSIER, J.C. La disincronía de los niños precoces. *In: BENITO MATE, Y. (Org.) Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú Ediciones, 2000. p. 69 - 74

TOZETTO, S. S. *Trabalho docente: saberes e práticas*. Curitiba: CRV, 2010

VIEIRA, N. J. W. Identificação para provisão: uma estratégia para a identificação das Altas Habilidades/Superdotação em Adultos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 699-671, set./dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X14324>. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14324>. Acesso em: 18 out. 2016.

VIRGOLIM, A. M. R. *Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 581-610, set./dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X14281>. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14281>. Acesso em: 25 out. 2016.

WINNER, E. *Crianças Superdotadas: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZULIAN, M. S.; FREITAS, S. N. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n.18, 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X14324>. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14324>. Acesso em: 18 out. 2016.

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, Luiz Carlos Custódio, Secretário Municipal de Educação de Araçatuba/SP, autorizo a pesquisa intitulada **“Identificação escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação no sistema regular de ensino: um desafio para a formação continuada de professores”**, a ser realizada na **Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Victor Ribeiro Mazzei**, que tem como objetivo investigar em que medida a formação continuada, quando oferecida em forma de intervenção temática, pode capacitar em serviço o professor para a identificação escolar dos estudantes precoces com comportamento de superdotação, propondo-se especificamente a:

- Promover uma intervenção temática que capacite os professores para identificarem estudantes precoces e com comportamento de superdotação, nas horas destinadas a formação continuada na escola (HTPC e HTPP).
- Acompanhar a identificação escolar dos estudantes precoces com comportamento de superdotação na escola selecionada, realizada pelos professores participantes capacitados em serviço, de maneira a colaborar nos encaminhamentos necessários, entre eles o enriquecimento escolar.

Estou ciente de que a pesquisa será desenvolvida pela Prof. Me. Andrea Alves responsável pela pesquisa, da UNESP – Campus de Marília, sob a orientação do Prof. Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon, da UNESP – Campus de Marília, e concordo que a mesma seja realizada de março a dezembro de 2016.

Registra-se ainda, que a pesquisadora compromete-se a apresentar uma devolutiva a esta Secretaria do que fora desenvolvido pela referida pesquisa.

Atenciosamente

Araçatuba, 4 de janeiro de 2016



Luiz Carlos Custódio
Secretário Municipal de Educação
RG 21.094.855-4

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 1**IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR PARTICIPANTE**

Escola: _____

Nome: _____

1. Data de Nascimento: ____/____/____

2. Tempo de formação? _____

3. Formou-se em instituição: () pública () privada

4. Formação acadêmica (pode assinalar mais de uma):

() Magistério

() Pedagogia plena

() Normal Superior

() Pedagogia cidadã

() Outra graduação:

Qual? _____

() Especialização. Qual área?

() Especialização. Qual área?

() Mestrado. Qual área?

() Doutorado. Qual área?

5. Em seu processo de formação acadêmica teve contato com a temática da Superdotação?

() sim

() não

Especifique:

6. Em relação à Precocidade, teve contato em seu processo de formação acadêmica?

() sim () não

Especifique:

7. Possui conhecimentos teóricos sobre a identificação escolar de estudantes superdotados e precoces com comportamento de superdotação? Quais?

Obrigada!

***Pesquisadora: Andrea Alves da Silva Soares
Doutoranda da UNESP de Marília/SP***

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 2**Avaliação final dos encontros de formação continuada em serviço**

1) Os temas trabalhados nos encontros de formação colaboraram com a construção de novos conhecimentos em relação a precocidade, a superdotação e a identificação escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação?

() Sim

() Não

Comente:

2) Você teve dificuldades para usar os instrumentos de identificação escolar, trabalhados no decorrer dos curso de formação continuada em serviço? Quais?

() Sim

() Não

Comente:

3) De maneira geral, o que você aprendeu com o processo de formação continuada em serviço, que teve como temática a “Identificação Escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação”?

Obrigada!

*Pesquisadora: Andrea Alves da Silva Soares
Doutoranda da UNESP de Marília/SP*

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa em escolas municipais da cidade de Araçatuba/SP, intitulada **Identificação escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação no sistema regular de ensino: um desafio para a formação continuada de professores** e gostaríamos que participasse da mesma. O objetivo geral desta pesquisa é investigar em que medida a formação continuada em serviço pode capacitar o professor de sala comum da escola regular para realização da identificação e avaliação de estudantes precoces com comportamento de superdotação. E os específicos são: identificar as lacunas apresentadas na formação de professores de uma escola municipal de Ensino Fundamental I da Prefeitura de Araçatuba/SP para a identificação escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação; promover a formação continuada em serviço para os professores da escola selecionada nas horas destinadas à formação continuada na escola, de maneira a diminuir as lacunas identificadas, prepará-los para identificar e avaliar estudantes precoces com comportamento de superdotação, por meio de um processo de reflexão constante que entrelaça teoria e prática; analisar a aplicabilidade dos instrumentos qualitativos que podem ser utilizados na identificação e avaliação escolar desse grupo de estudantes identificados no processo de formação continuada em serviço.

Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício nesta universidade.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

A) Filmaremos as atividades de identificação escolar que será realizada pelos professores junto aos alunos.

B) Os resultados da pesquisa serão divulgados em congressos, livros e revistas científicas, sem que a identidade dos participantes seja revelada.

Eu, _____ portador do RG _____
responsável pelo (a) participante (aluno) _____

autorizo-o a participar da pesquisa intitulada **Identificação escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação no sistema regular de ensino: um desafio para a formação continuada de professores** a ser realizada na EMEB Victor Ribeiro Mazzei.

Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome da criança: _____

Data: _____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (18) 99128-0277, falar com Andrea Alves da Silva Soares, pesquisadora responsável, ou, (14) 98157-1000, com Miguel Claudio MorielChacon, orientador da pesquisa.

Autorizo.

Araçatuba: ____/____/16

(Nome do responsável)

(Nome da criança)

ANEXO A - IDEB - RESULTADOS E METAS

Resultado:

UF:

Município:

Nome da Escola:

Rede de ensino:

Série / Ano:

Escola

SP

ARAÇATUBA

Todas

Municipal

4ª série / 5º ano

	Ideb Observado						Metas Projetadas								
Escola	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
ANNA DOS SANTOS DE BARROS PROFESSORA EMEB	5.7	5.8	5.4	5.5	5.2	5.8	5.8	6.1	6.4	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	
ANTONIO RODRIGUES MARTINS NETO PROFESSOR EMEB		4.6	5.1	5.9	5.5	5.6		4.7	5.1	5.3	5.6	5.9	6.1	6.4	
CARMELIA MELLO FONSECA PROFESSORA EMEB		4.8	5.5	6.2	6.5	7.0		5.0	5.3	5.6	5.8	6.1	6.3	6.6	
CRISTIANO OLSEN EMEB		5.6	4.9	5.4	6.0	6.0		5.8	6.0	6.3	6.5	6.7	6.9	7.1	
DARCY FONTANELLI PROFESSOR EMEB	4.8	5.3	5.5	5.3	5.4	6.0	4.9	5.2	5.6	5.9	6.1	6.4	6.6	6.8	
EGLES GABAS DE CARVALHO PROFESSORA EMEF	5.4	4.6	5.2	5.0	6.0	7.1	5.5	5.8	6.1	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	
EUZA NEUZA MARCONDES LARIOS PROFESSORA EMEB		5.7	6.0	6.1	6.3	6.6		5.9	6.2	6.4	6.6	6.8	7.0	7.2	
FAUSTO PERRI PROFESSOR EMEB		5.8	5.6	5.1	5.4	6.0		5.9	6.2	6.4	6.7	6.9	7.1	7.3	
FLORIANO CAMARGO DE ARRUDA BRASIL PROFESSOR EMEB		4.4	5.6	5.7	5.8	6.4		4.6	4.9	5.2	5.4	5.7	6.0	6.2	
FRANCISCA DE ARRUDA FERNANDES EMEB		6.2	5.8	5.5	6.2	5.9		6.4	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.6	
HELIA PINHOLI	4.9	5.0	5.0	5.3	5.3	6.5	4.9	5.3	5.6	5.9	6.1	6.4	6.6	6.8	

MUNGO PROFESSOR RA EMEB														8
HENNY FERRAZ HOMEM PROFESSOR RA EMEB		5.5	6.2	6.4	6.0	7.1		5.7	6.0	6.2	6.4	6.7	6.9	7 .1
INDIO POTI EMEB		5.0	6.2	6.1	5.4	6.5		5.2	5.5	5.7	6.0	6.2	6.5	6 .7
JOAQUIM DIBO PROFESSOR RA EMEB		5.1	6.0	5.6	5.5	7.0		5.3	5.6	5.8	6.1	6.3	6.6	6 .8
JOSE HERCULAN O DE ARAUJO ORDINI PROFESSOR RA EMEB	5.8	4.7	5.2	5.7	4.6	5.6	5.9	6.2	6.5	6.7	6.9	7.1	7.3	7 .5
JOSE MACHADO NETO PROFESSOR RA EMEB	4.1	4.3	4.4	4.3	4.6	5.2	4.2	4.5	4.9	5.2	5.5	5.8	6.0	6 .3
LAURO BITTENCOURT PROFESSOR RA EMEB	5.5	5.3	5.0	5.6	5.9	6.3	5.5	5.8	6.2	6.4	6.6	6.8	7.0	7 .2
LEAO NOGUEIRA FILHO PROFESSOR RA EMEB		5.5	6.3	5.5	5.6	6.9		5.6	5.9	6.2	6.4	6.6	6.8	7 .0
LEDA APARECIDA LIMA MARTINS PROFESSOR RA EMEB		5.2	5.7	5.1	5.8	6.2		5.4	5.7	5.9	6.1	6.4	6.6	6 .8
LEONISIA DE CASTRO EMEB		5.7	5.5	6.4	6.5	7.1		5.9	6.2	6.4	6.6	6.8	7.1	7 .2
MARIA ADELAIDE CAMARGO CARDOSO PROFESSOR RA EMEB		5.4	5.5	5.1	6.0	6.3		5.5	5.8	6.1	6.3	6.5	6.8	7 .0
MARIA DE FREITAS SOUZA PROFESSOR RA EMEB	4.7	5.5	5.6	5.3	5.3	5.9	4.7	5.0	5.4	5.7	5.9	6.2	6.4	6 .7
MARIO DE MOURA PROFESSOR RA EMEB		5.5	5.8	5.5	6.2	6.3		5.7	6.0	6.2	6.4	6.7	6.9	7 .1
SELMA MARIA TREVILIN DE JESUS EMEB		4.2	5.2	5.1	5.7	7.1		4.4	4.8	5.0	5.3	5.6	5.9	6 .1

	VICTOR RIBEIRO MAZZEI MONSENHO R EMEB		4.7		5.4	6.9	7.5		4.9	5.2	5.5	5.7	6.0	6.2	6 .5	

ANEXO B - ESCALA PARA AVALIAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS DOS ALUNOS COM HABILIDADES SUPERIORES – REVISADA – SRBCSS-R

Nome do aluno:	
Escola:	Ano:
Professor:	
Data:	

INSTRUÇÕES: Leia cada item de cada escala e marque o quadrado que corresponde à frequência com que você tem observado cada comportamento presente no aluno. Cada item deve ser lido com a frase inicial, "**O aluno demonstra...**" ou "**O estudante...**". Use a seguinte escala de valores: Não observado (NO), Nunca (N), Raramente (R), Algumas vezes (AV) e Sempre (S).

I. Características de Aprendizagem	NO	N	R	AV	S
O aluno demonstra...					
1. Vocabulário avançado para sua idade ou série.					
2. Habilidade de fazer generalizações sobre eventos, pessoas e coisas.					
3. Uma grande bagagem de informações sobre um tópico específico.					
4. Habilidade de entender princípios não diretamente observados.					
5. Perspicácia em perceber relações de causa e efeito.					
6. Entendimento de material mais complicado através de raciocínio analítico.					
7. Uma grande bagagem de informações sobre uma variedade de tópicos.					
8. Habilidade de lidar com abstrações.					
9. Facilidade para lembrar informações.					
10. Habilidade de fazer observações perspicazes e sutis.					
11. Habilidade de transferir aprendizagens de uma situação para outra.					

Total de cada coluna					
Peso de cada coluna					
Total das colunas multiplicadas pelo peso					
TOTAL					

II. Características de Criatividade	NO	N	R	AV	S
O aluno demonstra...					

1. Habilidade de pensamento imaginativo.					
2. Senso de humor.					
3. Habilidade de produzir respostas incomuns, únicas ou inteligentes.					
4. Espírito de aventura ou disposição para correr riscos.					
5. Habilidade de gerar um grande número de ideias ou soluções para problemas ou questões.					
6. Tendência em ver humor em situações que não parecem humorísticas para os outros.					
7. Habilidade de adaptar, melhorar ou modificar objetos ou ideias.					
8. Atitude de brincadeira intelectual, disposição para fantasiar e manipular idéias.					
9. Atitude não conformista, não temendo ser diferente.					

Total de cada coluna					
Peso de cada coluna					
Total das colunas multiplicadas pelo peso					
TOTAL					

III. Características Motivacionais	NO	N	R	AV	S
O aluno demonstra...					
1. Habilidade de se concentrar intencionalmente em um tópico por um longo período de tempo.					
2. Comportamento que requer pouca orientação dos professores.					
3. Interesse constante por certos tópicos ou problemas.					
4. Obstinação em procurar informações sobre tópicos do seu interesse.					
5. Persistência em seu trabalho escolar, mesmo quando ocorrem contratemplos.					
6. Preferência por situações nas quais possa ter responsabilidade pessoal sobre o produto de seus esforços.					
7. Persistência, indo até o fim quando interessado em um tópico ou problema.					
8. Envolvimento intenso quando trabalha certos tópicos ou problemas.					
9. Compromisso com projetos de longa duração, quando interessado em um tópico.					
10. Persistência quando busca atingir um objetivo.					
11. Pouca necessidade de motivação externa para finalizar um trabalho que inicialmente se mostrou estimulante.					

Total de cada coluna					
Peso de cada coluna					
Total das colunas multiplicadas pelo peso					
TOTAL					

IV. Características de Liderança	NO	N	R	AV	S
O aluno demonstra...					
1. Comportamento responsável; pode-se contar com ele para terminar atividades ou projetos que começou.					
2. Tendência a ser respeitado pelos colegas.					
3. Habilidade de articular ideias e de se comunicar bem com os outros.					
4. Autoconfiança quando interage com colegas da sua idade.					
5. Habilidade de organizar e trazer estrutura a coisas, pessoas e situações.					
6. Comportamento cooperativo quando trabalha com os outros.					
7. Tendência a dirigir as atividades quando está envolvido com outras pessoas.					

Total de cada coluna					
Peso de cada coluna					
Total das colunas multiplicadas pelo peso					
TOTAL					

V. Características de Comunicação	NO	N	R	AV	S
O estudante...					
1. Usa a voz expressivamente para transmitir ou aumentar o significado.					
2. Gosta de transmitir informações não-verbalmente, usando gestos, expressões faciais, e "linguagem corporal".					
3. É um interessante contador de histórias.					
4. Usa figuras de linguagem vívidas e imaginativas, como trocadilhos e analogias.					
5. Fala e escreve de forma clara e vai diretamente ao ponto.					
6. Modifica e ajusta a expressão de ideias para uma máxima recepção.					
7. É capaz de revisar e modificar ideias de modo conciso, porém retendo as ideias essenciais.					

8. Explica as coisas de forma clara e concisa.					
9. Usa palavras descritas para adicionar cor, emoção e beleza no relato.					
10. Expressa os seus pensamentos e necessidades de forma clara e concisa.					
11. Encontra vários modos de expressar ideias, de forma a se fazer entender pelos outros.					
12. Consegue descrever coisas usando poucas palavras, mas de forma muito apropriada.					
13. É capaz de expressar várias nuances de significado pelo uso de um grande estoque de sinônimos.					
14. Pode expressar ideias em uma variedade de modos alternativos.					
15. Sabe e pode usar muitas palavras bastante relacionadas em significado.					

Total de cada coluna					
Peso de cada coluna					
Total das colunas multiplicadas pelo peso					
TOTAL					

VI. Características de Planejamento	NO	N	R	AV	S
O estudante...					
1. Determina quais informações ou recursos são necessários para realizar uma tarefa.					
2. Compreende a relação entre etapas específicas e o processo como um todo.					
3. Permite tempo para executar todos os passos envolvidos em um processo.					
4. Prevê consequências ou efeitos de ações.					
5. Organiza bem o seu trabalho.					
6. Leva em conta detalhes necessários para atingir uma meta.					
7. É bom em jogos de estratégia onde é necessário se antecipar vários movimentos à frente.					
8. Reconhece vários métodos alternativos para se atingir uma meta.					
9. Pode localizar as áreas de dificuldade que poderiam surgir em um procedimento ou atividade.					
10. Organiza os passos de um projeto em uma ordem ou sequência de tempo apropriados.					
11. É bom em dividir uma atividade em procedimentos menores, passo a passo.					
12. Estabelece prioridades quando organiza atividades.					

13. Demonstra ser conciente de limitações relativas a tempo, espaço, materiais e habilidades quando trabalhando em grupo ou projetos individuais.					
14. Pode promover detalhes que contribuem ao desenvolvimento de um plano ou procedimento.					
15. Vê modos alternativos de distribuir trabalho ou de nomear as pessoas para realizar uma tarefa.					

Total de cada coluna					
Peso de cada coluna					
Total das colunas multiplicadas pelo peso					
TOTAL					

VII. Características Artísticas	NO	N	R	AV	S
O estudante...					
1. Gosta de participar de atividades de artes; é ávido em expressar suas idéias visualmente.					
2. Incorpora grande número de elementos em seus trabalhos de arte; varia o tema e o conteúdo dos trabalhos.					
3. Chega a soluções únicas e não convencionais à problemas artísticos ao invés de soluções tradicionais e convencionais.					
4. Se concentra por períodos longos de tempo em projetos de arte.					
5. Gosta de experimentar meios diferentes; experimenta usando uma variedade de materiais e técnicas.					
6. Tende a selecionar a arte como meio de expressão para atividades livres ou projetos de sala de aula.					
7. É particularmente sensível ao ambiente; é um observador perspicaz - percebe o incomum, que pode estar sendo negligenciado pelos outros.					
8. Produz equilíbrio e ordem em seu trabalho de arte.					
9. É crítico de próprio trabalho; estabelece altos padrões de qualidade; frequentemente refaz uma criação para poder refiná-la.					
10. Demonstra um interesse no trabalho de outros alunos - passa tempo estudando e discutindo o trabalho deles/delas.					
11. Elabora as idéias de outras pessoas - usa estas idéias como um "trampolim", ao invés de copiá-las.					

Total de cada coluna					
Peso de cada coluna					
Total das colunas multiplicadas pelo peso					

TOTAL	
--------------	--

VIII. Características Musicais	NO	N	R	AV	S
O estudante...					
1. Demonstra um interesse contínuo em música - procura oportunidades para ouvir e criar música.					
2. Percebe finas diferenças em tom musical (intensidade, sonoridade, timbre, duração).					
3. Facilmente se lembra de melodias e pode reproduzi-las com precisão.					
4. Participa com entusiasmo de atividades musicais.					
5. Toca um instrumento musical (ou indica um forte desejo de tocar um instrumento).					
6. É sensível ao ritmo da música; responde com movimentos corporais a mudanças no tempo da música.					
7. Está atento e pode identificar uma variedade de sons ouvidos em um determinado movimento - é sensível a ruídos "de fundo", a cordas que acompanham uma melodia, aos sons diferentes de cantores ou instrumentistas em um desempenho.					

Total de cada coluna					
Peso de cada coluna					
Total das colunas multiplicadas pelo peso					
TOTAL					

IX. Características Dramáticas	NO	N	R	AV	S
O estudante...					
1. Gosta de se oferecer para participar em peças da escola.					
2. Conta histórias ou fala de suas experiências com facilidade.					
3. Usa gestos e expressões faciais de forma efetiva para comunicar seus sentimentos.					
4. É adepto à dramatização e improvisação, gostando de representar situações que surgem na hora.					
5. Pode prontamente se identificar com os humores e motivações dos personagens.					
6. Utiliza o corpo e a postura com facilidade para a sua idade.					
7. Cria peças originais ou inventa peças a partir de histórias.					
8. Comanda e prende a atenção de um grupo quando fala.					

9. Consegue evocar respostas emocionais dos ouvintes - pode conseguir que as pessoas riam, franzam as sobrancelhas, sintam-se tensos, etc.					
10. Consegue imitar outros - pode imitar o modo com que as pessoas falam, caminham, gesticulam.					

Total de cada coluna					
Peso de cada coluna					
Total das colunas multiplicadas pelo peso					
TOTAL					

X. Características em relação às Ciências	NO	N	R	AV	S
O estudante...					
1. Demonstra curiosidade sobre os processos científicos.					
2. Demonstra pensamentos (idéias, opiniões) criativos sobre assuntos científicos.					
3. Demonstra entusiasmo nas discussões sobre as ciências.					
4. É curioso sobre o porquê das coisas serem como são.					
5. Lê sobre assuntos relacionados à ciência em seu tempo livre.					
6. Expressa interesse em projetos ou pesquisas científicas.					
7. Expressa com clareza interpretação de dados.					

Total de cada coluna					
Peso de cada coluna					
Total das colunas multiplicadas pelo peso					
TOTAL					

XI. Características em relação à Tecnologia	NO	N	R	AV	S
O estudante...					
1. Demonstra várias aptidões com a tecnologia.					
2. Aprende sobre novas tecnologias sem treinamento formal.					
3. Gasta seu tempo livre desenvolvendo suas habilidades com tecnologia.					
4. Auxilia outras pessoas com problemas relacionados à tecnologia.					
5. Incorpora tecnologia no desenvolvimento de produtos, tarefas, apresentações criativas.					

6. Busca oportunidades para a tecnologia.					
7. Demonstra habilidade com a tecnologia de forma mais intensa que os outros estudantes de sua idade.					

Total de cada coluna					
Peso de cada coluna					
Total das colunas multiplicadas pelo peso					
TOTAL					

XII. Características de Matemática	NO	N	R	AV	S
O estudante...					
1. É ávido em resolver problemas matemáticos que desafiam (um problema é definido como uma tarefa e a solução não é conhecida previamente).					
2. Organiza dados e informações par descobrir modelos matemáticos.					
3. Gosta de desafios com enigmas matemáticos, jogos e problemas lógicos.					
4. Compreende novos conceitos matemáticos e os processam mais facilmente que os outros estudantes.					
5. Possui um jeito criativo de resolver problemas matemáticos (incomum e divergente).					
6. Demonstra um forte senso numérico (pequenos e grandes números, estimando-os mais fácil e apropriadamente).					
7. Frequentemente soluciona problemas matemáticos abstratamente, não necessitando de materiais (papel, lápis, calculadora, etc.).					
8. Tem interesse em analisar a estrutura matemática do problema.					
9. Quando está resolvendo um problema é capaz de mudar as estratégias de resolução facilmente, se apropriado ou necessário.					
10. Regularmente utiliza uma variedade de representações ao explicar conceitos matemáticos (explicações escritas, ilustrações, gráficos, equações, etc.).					

Total de cada coluna					
Peso de cada coluna					
Total das colunas multiplicadas pelo peso					
TOTAL					

XIII. Características de Leitura	NO	N	R	AV	S
O estudante...					
1. Busca envolver-se em atividades relacionadas a leitura.					
2. Aplica conceitos literários aprendidos previamente em novas experiências de leitura.					
3. Focaliza-se na leitura por um longo período de tempo.					
4. Busca material de leitura com nível avançado.					
5. Busca tenacidade (perseverança) quando é proposto desafios de leitura.					
6. Apresenta interesse em outro tipo de base de materiais literários interessantes.					
Total de cada coluna					
Peso de cada coluna					
Total das colunas multiplicadas pelo peso					
TOTAL					

RENZULLI, J. S. et al. **Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students**. Revised edition (SRBCSS-R). Mansfield Center, CT: Creative Learning, 2002.

ANEXO C - FORMULÁRIO DE INDICAÇÃO DE PARES

Nome: _____ **Aplicação:** ____/____/20__

Escola: _____ **Ano:** _____

Identificação da Sala:

1. Em sua classe, quem você gostaria que o ajudasse com sua lição de casa nas seguintes áreas:

Matemática: _____

Leitura: _____

Linguagem Artística: _____

Estudos Sociais: _____

Ciências: _____

2. Em sua classe, quem você acha que é o melhor em:

Artes: _____

Educação Física: _____

Música: _____

Dança: _____

Criar coisas: _____

Outras atividades: _____

3. Em sua classe, quem tem

Melhor senso de humor: _____

Ideias mais originais: _____

Mais respeito pelos colegas: _____

4. Em sua classe, quem você gostaria de ter como seu líder quando está fazendo atividades em grupo?

5. Em sua classe, quem é o melhor estudante?

6. Em sua classe, quem é o mais quieto?

[illegible]

7. Em sua classe, quem é o mais desinteressado ou entediado?

[illegible]

ANEXO D - FORMULÁRIO DE AUTONOMEAÇÃO

Nome:

Nascimento: / /

Escola:

Ano:

Em que áreas você tem um talento ou habilidade especial?

- () Habilidade Intelectual Geral () História
() Matemática () Ciências
() Leitura () Escrita
() Geografia () Esportes
() Criatividade () Tecnologia
() Liderança () Língua Estrangeira
() Linguagens Artísticas:
 () Teatro () Dança () Música () Cinema
 () Pintura () Desenho () Gravura () Fotografia
 () Escultura () Instalação () Arquitetura () Web Design
 () Moda () Decoração () Paisagismo
() Outra:

[illegible]

Explique por que você é bom em cada área que marcou?

[illegible]

Descreva projetos que você tem feito, livros que você leu, ou outras atividades que podem explicar por que você é bom nessas áreas.

Data da Aplicação:
Responsável pela Aplicação:

ANEXO E - CHECKLIST DE CARACTERÍSTICAS ASSOCIADAS A SUPERDOTAÇÃO – CCAS

Nome do aluno:	
Responsável: () pai () mãe () outros:	
Data:	Ano:

Assinale os itens que você percebe frequentemente no(a) seu(ua) filho(a).

1	Gosta ou prefere trabalhar e brinca independentemente.	Sim	Não
2	Consegue se concentrar em duas ou três atividades ao mesmo tempo.	Sim	Não
3	Prefere a companhia de crianças mais velhas e de adultos.	Sim	Não
4	Lê livros e revistas direcionados a crianças mais velhas e adultos.	Sim	Não
5	Interessa-se por relações de causa e efeito, entender o porquê das “coisas”.	Sim	Não
6	Aprende rapidamente e aplica o conhecimento com facilidade.	Sim	Não
7	Apresenta uma capacidade incomum de raciocínio lógico.	Sim	Não
8	Tem um vocabulário avançado para a idade.	Sim	Não
9	Gosta de fazer descobertas de uma maneira própria e resolver os problemas de seu modo.	Sim	Não
10	Gosta de “brincar com palavras”, isto é, inventar novas palavras e/ou expressões, usar palavras com duplo sentido.	Sim	Não
11	Apresenta um descompasso no desenvolvimento (Por exemplo: com seis anos compreendia e tentava explicar o papel da clorofila no processo da fotossíntese, porém tinha dificuldade de se vestir pela manhã e/ou para amarrar os sapatos).	Sim	Não
12	Gosta muito de jogos de matemática, “brincando” com conceitos numéricos e desenvolvendo formas próprias para resolver problemas matemáticos.	Sim	Não
13	Quer saber as razões para as regras e as razões por trás das razões.	Sim	Não
14	Discuti ou elabora ideias de forma complexa e incomum.	Sim	Não
15	Tem muitas respostas para as perguntas ou soluções para os problemas.	Sim	Não
16	É extremamente curioso, faz muitas perguntas e questiona as respostas.	Sim	Não
17	Apresenta liderança na organização de jogos, atividades e na resolução de conflitos.	Sim	Não

18	Fica muito tempo atento às coisas que lhe interessam.	Sim	Não
19	Fica tão envolvido com o que tem interesse eu não percebe mais nada.	Sim	Não
20	Tem muitos passatempos ou interesses incomuns.	Sim	Não
21	Tem coleções elaboradas e é dedicado a elas.	Sim	Não
22	Demonstra uma imaginação vívida.	Sim	Não
23	Inventa jogos, brinquedos e outros dispositivos.	Sim	Não
24	Pensa novas maneiras de fazer as coisas.	Sim	Não
25	Gosta de criar, desenhando, pintando, escrevendo, construindo, experimentando, contando histórias ou inventando.	Sim	Não
26	Gosta de cantar, tocar um instrumento, danças ou mover-se ritmicamente, ou representar.	Sim	Não
27	É sensível a música e é hábil para compor canções ou improvisar tons e ritmos.	Sim	Não
28	Percebe padrões e conexões que outros veem, mesmo entre coisas que aparentemente não se relacionam.	Sim	Não
29	Argumenta ou debate sobre a lógica das ideias, das regras ou das ações.	Sim	Não
30	Tende a se rebelar contra o que é rotineiro e previsível.	Sim	Não
31	Tem um senso de humor bem desenvolvido.	Sim	Não
32	Aprende padrões do discurso e do vocabulário de diferentes povos, isto é, sotaques, formas de falar etc., e imita-os em sus histórias, piadas, músicas ou jogos.	Sim	Não
33	É muito ativo e não consegue ficar quieto por muito tempo.	Sim	Não
34	Gosta de discutir ideias abstratas tais como Deus, o amor, a justiça e a igualdade.	Sim	Não
35	Tem uma insensibilidade comum para o que é visto, ouvido, tocando, provado e cheirado.	Sim	Não
36	Mostra sensibilidade em relação aos sentimentos dos outros e empatia (“compreensão”) para com os problemas dos outros.	Sim	Não
37	Interessa-se pelos problemas do mundo, tais como, animais em extinção, racismo, poluição e pobreza.	Sim	Não
38	Mostra disposição para seguir sua intuição, mesmo se ela não puder ser imediatamente justificada.	Sim	Não
39	Demonstra energia elevada, foco e empenho.	Sim	Não
40	Frustra-se com a própria imperfeição e a imperfeição dos outros.	Sim	Não
41	É muito sensível as críticas.	Sim	Não
42	Demonstra sensibilidade em relação aos valores e crenças espirituais e às reflexões filosóficas.	Sim	Não