

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

Denise Rocha Belfort Arantes-Brero

**ENRIQUECIMENTO ESCOLAR PARA ESTUDANTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA POR MEIO DA
CONSULTORIA COLABORATIVA**

Bauru – SP

2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

Denise Rocha Belfort Arantes-Brero

**ENRIQUECIMENTO ESCOLAR PARA ESTUDANTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA POR MEIO DA
CONSULTORIA COLABORATIVA**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências, da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho”, campus Bauru, para obtenção
do título de Doutor em Psicologia do
Desenvolvimento e Aprendizagem

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento e
Aprendizagem

Orientador: Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Messias
Fialho Capellini

Bauru - SP

2019

A662e

Arantes-Brero, Denise Rocha Belfort

ENRIQUECIMENTO ESCOLAR PARA ESTUDANTES COM
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM UMA ESCOLA
PÚBLICA POR MEIO DA CONSULTORIA COLABORATIVA /
Denise Rocha Belfort Arantes-Brero. -- , 2019

131 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Araraquara,
Orientadora: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

1. inclusão. 2. educação especial. 3. inteligência. 4. superdotados. I.
Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE DENISE ROCHA BELFORT ARANTES BRERO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 24 dias do mês de setembro do ano de 2018, às 09:30 horas, no(a) Anfiteatro da Pós-graduação da Faculdade de Ciências (Unesp/Câmpus de Bauru), reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica / Universidade Estadual Paulista, Profa. Dra. ANGELA MÁGDA RODRIGUES VIRGOLIM do(a) Instituto de Psicologia / Universidade de Brasília (UnB), Profa. Dra. CHRISTINA MENNA BARRETO CUPERTINO do(a) ICH / Universidade Paulista, Profa. Dra. OLGA MARIA PIAZENTIN ROLIM RODRIGUES do(a) Departamento de Psicologia da Educação e Programa de Pós-graduação em Psicologia / Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru, Profa. Dra. SANDRA LEAL CALAIS do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de DENISE ROCHA BELFORT ARANTES BRERO, intitulada **ENRIQUECIMENTO ESCOLAR PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA POR MEIO DA ASSESSORIA COLABORATIVA**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: ___

Aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

Profa. Dra. ANGELA MÁGDA RODRIGUES VIRGOLIM

Profa. Dra. CHRISTINA MENNA BARRETO CUPERTINO

Profa. Dra. OLGA MARIA PIAZENTIN ROLIM-RODRIGUES

Profa. Dra. SANDRA LEAL CALAIS

AGRADECIMENTOS

Sempre que encerramos uma jornada, ao olharmos para trás, notamos que existem muitos motivos para agradecer, mesmo que a caminhada tenha sido árdua. Para concretizar este trabalho, contei com apoio de várias pessoas, as quais contribuíram de modo singular.

Agradeço à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, à equipe de Educação Especial da Diretoria de Ensino de Bauru e à direção da escola, por autorizarem a realização desta pesquisa interventiva, bem como a todos os estudantes, suas famílias e os professores que confiaram em meu trabalho e se abriram para a coleta dos dados.

Agradeço aos meus pais, Dirceu e Maria Luiza, por sempre me apoiarem e valorizarem o caminho que percorri, compreendendo minhas ausências e as distâncias.

Gratidão aos amigos que estiveram comigo, nessa caminhada, os quais me apoiaram, riram e dividiram os momentos difíceis, especialmente Raíssa, Victor, Angélica, Aleteia e Ana Paula, que, além de darem apoio emocional, participaram ativamente das intervenções efetuadas ao longo da pesquisa.

Não posso deixar de mencionar e agradecer à Nathália, Babi, Rodolfo, Kevin, José Luiz, Richard, Ketilin e Eliana Zanata, por terem doado seu tempo e *expertise* para a realização das atividades que compuseram esta investigação.

Agradeço à Banca de Qualificação, composta pelas professoras Christina Cupertino, Angela Virgolim e Olga Rodrigues, pela leitura atenta e sugestões que enriqueceram ainda mais o trabalho. Agradeço também a minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, pela confiança e apoio.

Gratidão especial ao meu marido, José Guilherme, por embarcar comigo nesta aventura, segurando minha mão em todos os momentos. Sem seu apoio, eu não teria conseguido.

Tenho a impressão de ter sido uma criança brincando à beira-mar, divertindo-me em descobrir uma pedrinha mais lisa ou uma concha mais bonita que as outras, enquanto o imenso oceano da verdade continua misterioso diante de meus olhos.

Isaac Newton

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

RESUMO

A legislação educacional brasileira se baseia na teoria de Joseph Renzulli, criador do modelo de enriquecimento escolar (MEE), um modelo complexo cuja implantação deve ser gradual, respeitando a realidade de cada escola. Para ele, uma educação enriquecida pode beneficiar a todos. Este estudo objetivou elaborar, implementar e avaliar o MEE em uma escola pública estadual do interior de São Paulo, por meio da consultoria colaborativa. Participaram uma professora especializada, seis professoras do Ensino Fundamental e 80 estudantes. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados pré e pós-intervenção foram: Avaliação de conhecimentos acerca da superdotação, Diário de campo, Formulário de Avaliação da Intervenção, Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, Lista de verificação de indicadores de AH/SD, Lista-base de indicadores de superdotação, Escala de Motivação para Aprender, Escala Clima para Criatividade em Sala de Aula e Teste de Criatividade Figural Infantil. Os dados foram organizados em tabelas, para análise qualitativa, enquanto a análise estatística foi feita pelo SPSS, com os testes Wilcoxon, para comparação intragrupos, Teste-t e ANOVA para comparação entre grupos, com nível de significância de 0,05. Os resultados apontam que a professora especializada melhorou o desempenho no ACAS, após a intervenção, mas as demais professoras não demonstraram bom aproveitamento no mesmo instrumento, apesar de considerarem que a assessoria colaborou com sua prática. Houve melhora no desempenho dos estudantes, nos três constructos avaliados, com destaque para os com AH/SD. Conclui-se que é viável a implantação do MEE e que ele traz benefícios para os estudantes com e sem AH/SD.

Palavra-chave: Altas Habilidades. Superdotação. Formação Continuada. Enriquecimento Curricular. Consultoria Colaborativa.

ARANTES-BRERO, Denise Rocha Belfort. **School enrichment for high ability/gifted students in a public school through collaborative Consultation.** 2019. 131f. Thesis (Doctorate in Developmental Psychology and Learning) – UNESP, Faculty of Sciences, Bauru, 2019.

ABSTRACT

Brazilian educational legislation is based on the theory of Joseph Renzulli, creator of the schoolwide enrichment model (SEM), a complex model whose implementation must be gradual, respecting the reality of each school. For him, an enriched education can benefit everyone. This study aimed to elaborate, implement and evaluate the SEM in a state public school in the countryside of São Paulo, through collaborative consultation. A specialized teacher, six elementary school teachers and 80 students participated. The instruments used for data collection before and after the intervention were: Assessment of gifted knowledge, Field diary, Intervention Evaluation Form, Raven Color Progressive Matrices, Gifted Indicator Checklist, Gifted Indicators, Motivation to Learn Scale, Climate Scale for Creativity in the Classroom, and Children's Figural Creativity Test. Data were organized in tables for qualitative analysis and statistical analysis was performed by SPSS, with Wilcoxon tests for intragroup comparison, t-test and ANOVA for comparison between groups, with a significance level of 0.05. The results indicate that the specialized teacher improved the performance in ACAS after the intervention, but the other teachers did not show good use in the same instrument, despite considering that the advisory collaborated with their practice. There was an improvement in student performance in the three evaluated constructs, especially gifted ones. It is concluded that the implementation of the SEM is feasible and that it brings benefits to students with and without gifted.

Keywords: Hight Abilities. Gifted. Teacher education. Curricular Enrichment. Collaborative Consultation.

LISTA DE TABELAS

INTRODUÇÃO

Tabela 1 - Estudos da plataforma SAGE *Journals* categorizados por tema/assunto para o descritor *Schoolwide Enrichment Model* 42

Tabela 2 - Estudos da plataforma SAGE *Journals* categorizados por tema/assunto para o descritor *Collaborative Consultation* 46

ESTUDO 1

Tabela 3 - Resultados da Identificação 56

Tabela 4 - Estudantes indicados por ano escolar, de acordo com a quantidade de áreas de domínio 57

Tabela 5 - Resultados do Enriquecimento 60

Tabela 6 – Total de respostas pré e pós-intervenção da ACAS 61

ESTUDO 2

Tabela 7 - Caracterização dos participantes da intervenção - Enriquecimento Escolar 66

Tabela 8 – Configuração do Grupos de Intervenção 70

Tabela 9 – Acertos em relação ao ACAS 76

Tabela 10 – Estudantes indicados por seus professores 79

Tabela 11 - Levantamento de interesse dos estudantes 81

ESTUDO 3

Tabela 12 – Resultados obtidos com o Raven (teste Wilcoxon) pré e pós-intervenção 93

Tabela 13 – Resultados da Escala de Motivação para Aprender (teste Wilcoxon) pré e pós-intervenção Grupo 1 94

Tabela 14 – Resultados do Teste de Criatividade Figural Infantil (teste Wilcoxon) pré e pós-intervenção Grupo 1 95

Tabela 15 – Resultados do Teste de Criatividade Figural Infantil (teste Wilcoxon) pré e pós-intervenção Grupo 2 96

Tabela 16 - Resultados da Escala Clima para Criatividade em Sala de aula (teste Wilcoxon) pré e pós-intervenção no 5° A	96
Tabela 17 – Comparação do Desempenho Intelectual (<i>teste t</i>) entre superdotados e não-superdotados pré e pós-intervenção	98
Tabela 18 – Resultados do Raven por classificação e por gênero (n=80)	98
Tabela 19 – Comparação dos resultados da EMA pré e pós-intervenção dos Grupos 1 e 2 ...	99
Tabela 20 – Comparação do EMA (<i>teste t</i>) entre os Grupos 1 e 2	100
Tabela 21 – Comparação do EMA (<i>teste t</i>) entre superdotados e não-superdotados	100
Tabela 22 – Comparação do EMA (<i>teste t</i>) entre sexos	101
Tabela 23 – Comparação dos resultados do TCFI entre grupos (G1 e G2)	102
Tabela 24 – Comparação do TCFI (<i>teste t</i>) entre os Grupos 1 e 2	103
Tabela 25 – Comparação do TCFI (<i>teste t</i>) entre superdotados e não-superdotados	103
Tabela 26 – Comparação do TCFI (<i>teste t</i>) entre sexos	104

LISTA DE QUADROS

INTRODUÇÃO

Quadro 1 – Plano de implantação do <i>SEM</i> em cinco anos	34
Quadro 2 – Levantamento de Dissertações e Teses no Portal CAPES	37
Quadro 3 – Levantamento de estudos no <i>Scielo</i>	44

ESTUDO 1

Quadro 4 - Etapa 1: Identificação dos estudantes	54
Quadro 5 - Etapa 2 – Enriquecimento curricular	59
Quadro 6 – Respostas à questão “O que é Superdotação? Quais as características de pessoas superdotadas?” pré e pós-intervenção	63

ESTUDO 2

Quadro 7 – Atividades de enriquecimento realizadas	82
Quadro 8- Descrição das atividades oferecidas na sala comum	83
Quadro 9 - Descrição das atividades oferecidas na sala de recursos	86

ESTUDO 3

Quadro 10 - Descrição das intervenções realizadas em cada grupo	92
---	----

LISTA DE FIGURAS

INTRODUÇÃO

Figura 1 – SEM – O Modelo de Enriquecimento Escolar	31
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

INTRODUÇÃO

Gráfico 1 – Total de publicações por ano 41

Gráfico 2 – Total de publicações por ano46

ESTUDO 2

Gráfico 3 - Estratégias com estudantes superdotados 77

ESTUDO 3

Gráfico 4 – Resultados do Raven pré e pós-intervenção 97

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Aprovação do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru 129

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ACAS – Avaliação de conhecimentos acerca da superdotação
- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- AH/SD – Altas habilidades/superdotação
- ATPC – Aulas de trabalho pedagógico coletivo
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCAS – *Checklist* de características associadas à superdotação
- CONBRASD - Conselho Brasileiro para Superdotação
- CPA - Centro de Psicologia Aplicada
- DI - Deficiência intelectual
- EEd - Enriquecimento Escolar Amplo
- EMA-EF – Escala de Motivação para Aprender de Estudantes do Ensino Fundamental
- eMO - Estimulação da Memória Operacional
- FAI – Ficha de Avaliação da Intervenção
- IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação no Estado de São Paulo
- LIVIAH/SD – Lista de verificação de indicadores de altas habilidades/superdotação
- MEC - Ministério da Educação
- MEE - Modelo de Enriquecimento Escolar
- NAAH/S - Núcleo de Atividades para as Altas Habilidades/Superdotação
- NDLTD - *Networked Digital Library of Theses and Dissertations*
- PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- RAVEN-MPC – Matrizes Progressivas Coloridas de Raven
- RE – Robótica Educacional
- RLS – Renzulli *Learning System*
- SEM – *Schoolwide Enrichment Model*
- SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*
- SR – Sala de Recursos
- TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
- TCFI – Teste de Criatividade Figural Infantil
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TDE – Teste de Desempenho Escolar
- TEA – Transtorno do Espectro Autista

UFLA - Universidade Federal de Lavras

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
INTRODUÇÃO	20
Aspectos Éticos	49
ESTUDO 1 – FORMAÇÃO CONTINUADA POR MEIO DA CONSULTORIA COLABORATIVA COM O PROFESSOR ESPECIALIZADO PARA ATUAR NA SALA DE RECURSOS PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	50
Objetivo	50
Método	50
Resultados e Discussão	54
ESTUDO 2 - IMPLANTAÇÃO DO MODELO DE ENRIQUECIMENTO ESCOLAR DE RENZULLI EM UMA ESCOLA PÚBLICA: desafios e possibilidades	64
Objetivo	64
Método	64
Resultados e Discussão	76
ESTUDO 3 - EFEITOS DA IMPLANTAÇÃO DO MODELO DE ENRIQUECIMENTO ESCOLAR NO DESEMPENHO INTELECTUAL, NA MOTIVAÇÃO E NA CRIATIVIDADE EM ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA.....	88
Objetivos	88
Método	89
Resultados	93
Discussão	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS.....	114
ANEXO	129

APRESENTAÇÃO

Depois de anos atuando na clínica e com formação de professores, senti a necessidade de voltar para a universidade e seguir meus estudos, pesquisando agora as altas habilidades/superdotação (AH/SD) na escola, por acreditar que este é o lócus principal para a identificação e o encorajamento de talentos. Esse retorno foi ainda mais especial, pois concluo este Doutorado na universidade que me tornou psicóloga.

Ao ingressar no programa de Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, na UNESP de Bauru, passei a integrar o grupo de pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento”, que, dentre suas ações, desenvolve o Projeto de Extensão “Identificação de estudantes com habilidades superiores e aconselhamento de pais e equipe escolar”, no Centro de Psicologia Aplicada (CPA) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Campus de Bauru, com o objetivo de avaliar estudantes encaminhados com indicativos de superdotação ou queixa escolar e orientar a equipe escolar e pais acerca dos possíveis encaminhamentos para o enriquecimento curricular.

Essa trajetória acadêmica complementa minha vivência profissional na área das AH/SD, a qual teve início em 2005, quando assumi a coordenação do Núcleo de Atividades para as Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), enquanto psicóloga que atuava no serviço de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Esse compromisso profissional me fez tomar gosto pela temática e buscar uma formação na área; desse modo, cursei especialização com a Dr.^a Zenita Guenter, na Universidade Federal de Lavras (UFLA), e o Mestrado, pesquisando superdotados adultos, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), sob a orientação do Professor Dr. Gilberto Safra.

No Mestrado, ao procurar compreender como os adultos com AH/SD se colocam no mundo, encontrei achados que foram agrupados nas seguintes categorias: a descoberta, a escola, a família, a percepção de si em relação ao mundo, as relações interpessoais, a nomeação do fenômeno, a relação com o conhecimento formal, o estereótipo, o lugar no mundo e o uso da criatividade. Na categoria escola, todos os entrevistados manifestaram imensa facilidade em realizar as atividades escolares, chegando a nutrir sentimento de tédio. Aqueles que tiveram a oportunidade de participar de programas de enriquecimento relataram ter encontrado maior significado em sua aprendizagem (ARANTES, 2011), denotando o quanto esse tipo de atendimento pode promover o sentimento de autorrealização.

A partir desse estudo, surgiu o interesse por focar na escola, lócus privilegiado de identificação e enriquecimento desses potenciais. Dessa forma, esta pesquisa tem o intuito de contribuir para o fortalecimento de uma cultura inclusiva pautada em políticas e práticas pedagógicas que garantam o pleno atendimento dos estudantes com AH/SD, estando alinhada com as pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa do qual faço parte.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, a Educação vive o paradigma inclusivo e, nessa perspectiva, as escolas precisam apresentar certa porosidade, para acolher as diferenças e atender a todos os estudantes nela inseridos. Nesse sentido, diversos documentos legais amparam o atendimento educacional de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD), garantindo o acesso, a permanência e o atendimento de suas necessidades específicas, na escola comum, por meio da aceleração de estudos ou do enriquecimento curricular. Dentre eles, é possível destacar a Lei 9394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterada pela Lei nº 13.234/15, a qual prevê o estabelecimento de “[...] diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de estudantes com altas habilidades ou superdotação”, além da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Resolução CNE/CEB 4 de 2009 e o Decreto 7.611/2011.

Na prática, observa-se que as políticas públicas se voltam, predominantemente, para o atendimento de estudantes com deficiência, não estando consolidadas para aqueles com AH/SD, os quais permanecem, na maioria das vezes, sem reconhecimento e sem atendimento às suas necessidades específicas, durante todo o período da sua escolarização (PÉREZ; FREITAS, 2011; OLIVEIRA, 2018).

Os desdobramentos dessa falta de identificação e atendimento são variados. Muitos desses estudantes camuflam seus potenciais, enquanto outros começam a exibir problemas de comportamento ou recusa a produzir aquilo que é esperado para sua faixa etária, passando a serem tachados como “problema” pelos professores. Os mais afortunados buscam fora da escola formas de desenvolver seus potenciais, contando com o apoio dos pais, para solucionar os desafios necessários ao seu desenvolvimento pessoal.

De acordo com o Relatório de Marland (1972), estima-se que de 3% a 5% da população apresente AH/SD, no entanto, verifica-se que esses estudantes permanecem marginalizados nas escolas, como apontam os dados do Censo Escolar, que, em 2018, indicava apenas 22.116 estudantes cadastrados como tendo AH/SD, o que representa 0,00045% em um universo de 48,4 milhões de estudantes matriculados na Educação Básica, no mesmo período (INEP, 2018).

Se analisarmos esses dados à luz do referencial teórico de Joseph Renzulli, observaremos uma invisibilidade ainda maior, tendo em vista que ele amplia tal espectro para

até 20% da população (RENZULLI, 2004), ao considerar que, no Modelo de Enriquecimento Escolar (MEE)¹, “[...] um *pool de talentos* de aproximadamente 10-15% abaixo dos 5% superiores também são candidatos às oportunidades suplementares de enriquecimento.” (RENZULLI, 2014b, p. 547).

No Brasil, as AH/SD ainda são vistas como um fenômeno raro. Percebe-se que muitas são as ideias errôneas a seu respeito, presentes no pensamento popular, tais como: a criança com AH/SD é boa em tudo, esbanja saúde psicológica e não necessita de suporte, no contexto escolar (WINNER, 1998; ALENCAR, 2007; VIRGOLIM, 2013; SMITH; CAMPBELL, 2016), sendo que esses mitos e estereótipos podem impedir a correta identificação e a efetivação do processo inclusivo desses estudantes, nas escolas (WINNER, 1998; PÉREZ; FREITAS, 2011; BAUDSON; PRECKEL, 2016).

Outro debate visível na literatura refere-se às terminologias adotadas, na tentativa de “traduzir esta experiência” (DELOU; CUPERTINO, 2010, p. 8). Segundo essas autoras, o termo mais conhecido dentro e fora do meio científico é a *superdotação*, sendo mais claro, apesar de carregado de mitos. Outros termos utilizados são *dotados* e *talentosos*: o primeiro se relaciona aos dons propiciados por Deus aos homens, ao passo que o segundo, ao nome dado à moeda grega e romana da antiguidade; assim, “[...] aquele que possuía talento era talentoso.” (DELOU; CUPERTINO, 2010, p. 8). O termo *talento* mostrou-se mais amplo, na medida em que engloba a ideia de dom ou aptidão e habilidade desenvolvida pela prática. Guenther e Rondini (2012, p. 245) afirmam que talento está associado à ideia de excelência, significando um “alto nível de desempenho em um campo de atividade”, e apontam que a confusão em relação às terminologias em nosso país começou, quando houve a inserção do prefixo *super* na tradução dos termos *giftedness* e *gifted*, que significam dotação e dotado. Para elas, o termo superdotação não foi bem aceito nos meios educacionais, sendo adotada a expressão inglesa *high ability* (capacidade elevada), a qual foi mal traduzida para *altas habilidades*, perdendo a essência do conceito.

Winner (1998) ressalta que, no senso comum, há um mito de que pessoas talentosas não são superdotadas, pois se acredita que talento se refere às habilidades voltadas para o campo da arte ou do esporte e a superdotação estaria mais associada ao alto desempenho em habilidades acadêmicas. No entanto, a própria autora salienta que essa ideia é equivocada, pois, apesar de se tratar de domínios de capacidade diferente, “[...] estas crianças são semelhantes em mostrar precocidade, divergência e empenho.” (p. 244). O mesmo princípio se aplica ao

¹ *Schoolwide Enrichment Model (SEM)*.

termo *altas habilidades*, uma vez que tais crianças também enfrentam os mesmos tipos de necessidades educacionais e estão sob o mesmo risco de isolamento social, sendo falso fazer uma distinção entre esses termos.

Vale lembrar que, no Brasil, a legislação educacional utiliza os termos *altas habilidades* e *superdotação*, colocando-os como sinônimos, por isso a grafia *altas habilidades/superdotação* adotada nas legislações e documentos legais (DELOU; CUPERTINO, 2010); assim, justifica-se o emprego desse termo, ao longo deste trabalho, mesmo que recentemente a LDB tenha passado a usar expressão *altas habilidades* ou *superdotação*. Apesar dessa discussão, é preciso lembrar que “[...] qualquer que seja a denominação, o aluno precisa de recursos apropriados para o seu desenvolvimento.” (DELOU; CUPERTINO, 2010, p. 8).

Arantes (2011) assevera que essas pessoas apresentam um modo peculiar de estar no mundo, de sorte que as relações sociais, familiares e escolares são influenciadas por sua maneira de lidar com a inteligência e pela forma como as pessoas as enxergam, muitas vezes, movidas por estereótipos e pelos mitos. A presença de mitos ainda é um fator impeditivo da correta identificação dessa população (PEDERRO *et al.*, 2017) dificultando a implementação de políticas públicas que sejam efetivas. Desse modo, consideram-se pessoas com AH/SD aquelas que

[d]emonstram 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).

Esse conceito está baseado no aporte teórico de Joseph Renzulli, psicólogo norte-americano e criador da Teoria dos Três Anéis, uma das subteorias contidas no Modelo de Enriquecimento Escolar, a qual refere à existência de três “ingredientes”, para que se possa definir um comportamento superdotado: habilidade acima da média em algum campo do saber, comprometimento com a tarefa e criatividade (RENZULLI, 1985). O comportamento superdotado não é visto como algo fixo, contudo, como um conjunto de comportamentos que podem ser aplicados para a resolução de problemas, sendo de vários tipos e graus e demonstrados por “[...] certas pessoas, em certos momentos e sob certas circunstâncias.” (RENZULLI, 2018, p. 28).

Em relação aos três anéis descritos por Renzulli, é sabido que o desempenho escolar tem sido amplamente estudado e é considerado um preditor de sucesso, na vida adulta. De acordo com Renzulli (2018), esse traço inclui tanto o desempenho geral (ex.: raciocínio verbal,

memória) quanto em áreas específicas (ex.: química, balé, *design*), sendo esse o anel mais constante e que tende a permanecer estável ao longo da vida, ao passo que a criatividade e o compromisso com a tarefa são “[...] contextuais, situacionais e temporais.” (p. 26). Pesquisas sugerem que, além de habilidade cognitiva, o desempenho no mundo real depende mais de fatores pessoais, como compromisso com a tarefa e criatividade, do que de um bom desempenho em avaliações de habilidades, apontando uma limitação nos testes de inteligência que são rotineiramente utilizados para identificar candidatos a programas especiais para superdotados (RENZULLI, 2018). Nesse sentido, Ribeiro e Freitas (2018) indicam a existência de uma correlação positiva forte entre inteligência e desempenho acadêmico, para o sexo feminino, e moderada, para o masculino.

O compromisso com a tarefa é tido como um traço não intelectual presente em indivíduos criativos produtivos, podendo ser entendido como uma motivação focalizada, uma energia trazida para um problema em particular ou área específica de interesse, sendo este um dos principais ingredientes entre pessoas que contribuíram de modo significativo para suas áreas, pois se constitui em uma capacidade de imergir em um problema por períodos longos de tempo e de modo perseverante, mesmo diante de obstáculos (RENZULLI, 2018). A motivação seria um dos aspectos primordiais para o sucesso escolar e o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos estudantes, uma variável muito importante para a autorregulação da aprendizagem (NEVES; BORUCHOVITCH, 2007; FLEITH, 2016). Ela pode ser intrínseca, quando pressupõe que um estudante se mantém engajado na atividade por ser interessante, envolvente e prazerosa, ou extrínseca, cujo envolvimento se dá pelo interesse em receber recompensas externas, materiais ou sociais (NEVES; BORUCHOVITCH, 2007; FLEITH, 2016). Pesquisas recentes (SILVA; METTRAU, 2010; FLEITH, 2016) apontam que os superdotados costumam ter uma motivação intrínseca maior, enquanto os não superdotados possuem maior motivação extrínseca.

O outro anel proposto por Renzulli (1985) é o da criatividade, o qual se caracteriza como um “[...] conjunto de traços que engloba a curiosidade, originalidade, inventividade e uma disposição em desafiar a convenção e tradição” (RENZULLI, 2018, p. 27) conduzindo a atitudes críticas e inovadoras (CUNHA, 2018). Ela tem sido estudada no contexto escolar, principalmente no campo das AH/SD, por ser um dos traços que as integra; no entanto, o estudo de Cunha (2018) evidencia correlações fracas e moderadas entre os constructos criatividade/inteligência e criatividade/desempenho escolar, em estudantes superdotados, indicando a falta de um contexto promotor de criatividade nas escolas e reforçando a ideia de Renzulli (2018) de que, assim como o compromisso com a tarefa, esse traço depende do

ambiente. Assim, é preciso promover o estímulo ao desenvolvimento das habilidades criativas (CUNHA, 2018), tendo em vista que a “[...] criatividade não ocorre dentro dos indivíduos, mas é resultado da interação entre os pensamentos do indivíduo e o contexto sociocultural.” (CSIKSZENTMIHALYI, 1996, p. 23).

Renzulli (2014a) afirma que existe a superdotação escolar ou acadêmica, facilmente medida pelos testes de QI e identificada nas escolas, e a superdotação criativo-produtiva, definida como a capacidade de desenvolver pensamentos, soluções, materiais e produtos originais que impactam na vida das pessoas, menos identificada no contexto escolar. Em ambos os casos, há a interação dos três anéis descritos, de maneira que o autor ressalta que os dois tipos deveriam passar por programas especiais para serem encorajados a desenvolver seus potenciais.

Em diversos momentos históricos, houve um investimento em pessoas com altas habilidades/superdotação (ALENCAR, 1986; ALMEIDA; CAPELLINI, 2005), e essa preocupação perdura até os dias atuais. Muitos autores sublinham a importância do investimento nesses indivíduos, pois eles poderão desempenhar funções que alavancarão o desenvolvimento do país, modificando a sociedade onde vivem e construindo um mundo melhor (ALENCAR, 1986; LANDAU, 2002; DELOU, 2007; OUROFINO; GUIMARÃES, 2007; VIRGOLIM, 2007; RENZULLI, 2018), sendo essa “[...] a grande tarefa da Educação.” (GUENTHER, 2003, p. 31).

No Brasil, o que se observa é que essas pessoas sempre estudaram em escolas comuns do ensino regular, sendo que as três² iniciativas de atendimento segregado em classes especiais não frutificaram. A perspectiva é de que seu atendimento se efetive à luz de uma educação inclusiva, na classe comum, com a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio da Sala de Recursos (SR), quando necessário.

Além do enriquecimento curricular, há a estratégia de aceleração de estudos, amplamente utilizada em países como a Alemanha e que traz grande benefício para o desempenho acadêmico dos estudantes com AH/SD (GRONSTAJ *et al.*, 2016). No Brasil, esse recurso é permitido e amparado pela legislação federal, cabendo aos estados sua regulamentação.

A educação voltada para estudantes com AH/SD é desafiadora e requer

[...] a definição de políticas públicas que valorizem o ensino, tendo em vista o respeito às diferenças de cada estudante. Mas também é preciso a articulação dos sistemas

² A primeira aconteceu no Centro Educacional Objetivo, em São Paulo, enquanto as demais foram desenvolvidas na Fundação José Carvalho, em Pojuca, na Bahia, e na Fundação AVIBRÁS, em São José dos Campos, São Paulo (DELOU, 2007).

paralelos de ensino regular e especial, da viabilização de propostas que integrem o atendimento ao superdotado ao projeto político pedagógico da escola, oportunizando as diferentes formas de garantir o acesso, participação e aprendizagem desse grupo de estudantes. (CARNEIRO, 2015, p. 132).

Em 2005, foram criados os Núcleos de Atividades para as Altas Habilidades/Superdotação em todos os estados da federação, com apoio do Ministério da Educação (MEC) e inspirados no Modelo de Enriquecimento Escolar de Renzulli (FLEITH; ALENCAR, 2010) e, mais recentemente (em 2011, com a publicação do Decreto 7611), as Salas de Recursos Multifuncionais, as quais compõem o Atendimento Educacional Especializado.

Marques (2016), após localizar 66 programas brasileiros para pessoas com AH/SD, concluiu que sete haviam sido encerrados e, ao analisar 11 deles, alertou que o Brasil apresenta déficit na oferta de serviços para essa população, uma vez que menos de 2.000 estudantes haviam sido apontados como atendidos pelo Censo Escolar:

Os programas que obtém maior nível de sucesso atuam para atender a comunidade onde estão inseridos de forma sistêmica, realizam triagem e diagnóstico, atendem os estudantes, a família e os professores, oferecem formação e divulgam o tema. A análise de informações disponíveis na Internet sugere que os programas são pouco ativos. O Brasil apresenta uma legislação atual, mas não aplicada na prática. (MARQUES, 2016, p. 24).

Em São Paulo, a Diretoria de Ensino da Região de Bauru foi a pioneira na criação de uma Sala de Recursos voltada para o atendimento de estudantes com altas habilidades/superdotação, na rede estadual (SÃO PAULO, 2015). Esse atendimento começou a funcionar em uma escola de Ensino Fundamental I, no mês de março de 2016, e a SR foi aberta como resultado de pesquisa de mestrado realizada na escola por Mendonça (2015), suscitando o levantamento de estudantes com indicadores de AH/SD que necessitariam de suporte.

A Resolução 68/2017, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o público-alvo da educação especial, na rede estadual de São Paulo, concebe a SR como um espaço para a realização de atividades ligadas ao AEE de estudantes agrupados em turmas de acordo com suas necessidades, por uma única área de deficiência, ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), ou AH/SD. Esse espaço multifuncional deve conter equipamentos, mobiliários e materiais didáticos, visando ao desenvolvimento de habilidades gerais e/ou específicas, de caráter pedagógico complementar, para estudantes com deficiência ou TEA, e suplementar, para aqueles com AH/SD. Cada turma pode ser formada por até sete estudantes da mesma escola ou de unidades próximas, de sorte que o atendimento ofertado por um

professor especializado pode ser individual ou em pequenos grupos – com, no mínimo, duas e, no máximo, três aulas diárias, não podendo ultrapassar oito horas semanais.

Mori e Brandão (2009) asseveram que a sala de recursos é um apoio pedagógico especializado oferecido no contraturno escolar, o qual conta com professor especializado, espaço físico, equipamentos e materiais adequados ao desenvolvimento das atividades diversificadas previstas. Para estudantes com AH/SD, tem a finalidade de oferecer suplementação e enriquecimento curricular, além de aprofundamento de estudos em temas que não estão presentes no currículo convencional, mas que sejam de interesse deles.

No estado de São Paulo, as SR são abertas mediante comprovação de demanda, e os estudantes atendidos deverão possuir uma avaliação pedagógica, feita por professor especializado, e uma avaliação psicológica, em casos de deficiência intelectual e AH/SD. Nos casos das deficiências auditiva/surdez, física, visual, surdocegueira, TEA e deficiência múltipla e múltipla sensorial, é preciso apresentar laudo médico comprovando a condição dos estudantes (SÃO PAULO, 2017).

A fim de atuar no AEE, o docente deverá ter formação na área específica (deficiência, TEA ou AH/SD), cujas aulas serão atribuídas de acordo com a legislação que disciplina o processo anual de atribuição de classes e aulas, desde que devidamente inscrito e classificado, dando-se prioridade àqueles que possuem licenciatura plena em Educação Especial, licenciatura em Pedagogia, com habilitação em alguma área, outras licenciatura com pós-graduação em uma área específica ou qualquer licenciatura com curso de Especialização. Após esgotadas essas possibilidades, as classes e as aulas remanescentes poderão ser atribuídas com base em qualificações docentes, obedecidas a ordem de classificação prevista na legislação de atribuição (SÃO PAULO, 2017).

Segundo o artigo 5º da Resolução SE nº 71/2018, para participar do processo de atribuição de classes e aulas, os docentes titulares de cargo e não efetivos são classificados em nível de Unidade Escolar e/ou de Diretoria de Ensino, tendo em vista o campo de atuação, a situação funcional e a habilitação, o tempo de serviço prestado, no respectivo campo de atuação, no Magistério Público Oficial do Estado de São Paulo, assim como os títulos obtidos ao longo do tempo.

No artigo 17 da Resolução SE nº 68/2017, estão descritas as atribuições do Professor Especializado:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;
- II - realizar a avaliação pedagógica inicial dos alunos público-alvo da Educação Especial, dimensionando a natureza e o tipo de atendimento indicado, além do tempo necessário à sua viabilização;

- III - orientar e acompanhar a aprendizagem dos alunos das classes/aulas regulares;
- IV - elaborar relatório descritivo da avaliação pedagógica;
- V - elaborar e desenvolver o Plano de Atendimento Individualizado dos alunos público-alvo da Educação Especial, em parceria com suas famílias e demais professores;
- VI - participar dos Conselhos de Classe/Ciclo/Ano/Série/Termo e das aulas de trabalho pedagógico coletivo - ATPC;
- VII - oferecer apoio técnico-pedagógico ao professor da classe do ensino regular, indicando os recursos pedagógicos e de acessibilidade, bem como estratégias metodológicas;
- VIII - manter atualizados os registros de todos os atendimentos efetuados, conforme instruções estabelecidas para cada área destinada ao público-alvo da Educação Especial;
- IX - orientar os pais ou responsáveis pelos alunos, bem como a comunidade, quanto aos procedimentos educacionais e encaminhamentos sociais, culturais, laborais e de saúde;
- X - participar das demais atividades pedagógicas programadas pela escola;
- XI - orientar funcionários, alunos e professores da escola para a promoção da cultura educacional inclusiva.

Se o AEE for ofertado com qualidade, pode favorecer o desenvolvimento das habilidades superiores dos estudantes com AH/SD, mas, para que isso ocorra de modo efetivo, é preciso que sejam utilizadas diversas estratégias de atendimento, equipamentos, pessoal capacitado, tecnologias e diferentes recursos, os quais deverão ser empregados em função das especificidades presentes em cada grupo de estudantes (PAIVA, 2015).

Além desse espaço destinado à oferta do AEE, no contexto de uma escola inclusiva, todos os espaços podem ser usados para a promoção da aprendizagem, sendo que a articulação entre a sala de recursos e a sala comum é fundamental para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, de sorte que os professores devem trabalhar em uma rede colaborativa.

Renzulli (2014a) aposta que uma educação enriquecida para toda a escola, com o encorajamento de potenciais, pode trazer efeitos benéficos, melhorando os resultados de aprendizagem de todos os estudantes, inclusive dos não superdotados, ao afirmar que “[...] uma maré ascendente eleva todos os navios”³ (RENZULLI, 1998, p. 104).

O nosso trabalho tem demonstrado que, quando uma escola se torna um lugar mais alegre e envolvente para qualquer indivíduo ou pequeno grupo de estudantes, uma atmosfera positiva e uma radiação de excelência ocorre para outros estudantes e, em alguns casos, para todos os estudantes. Quando a criatividade, as oportunidades de investigação e o foco na produtividade criativa emergirem em uma escola, todos os estudantes e professores começarão a gostar de aprender mais em tal atmosfera. (RENZULLI; REIS; SHAUGHNESSE, 2014, p. 30, tradução nossa).

³ *A rising tide lifts all ships.*

Em estudo recente, Bergamin (2018) confirma essa premissa, assinalando que o enriquecimento para a turma toda pode potencializar a descoberta de novos talentos e elevar o desempenho da turma em avaliações externas, proporcionando uma aprendizagem significativa para todos.

A literatura revela um crescimento de produções na área das AH/SD, no entanto, há ainda uma lacuna no que tange aos estudos de intervenção, os quais possibilitariam a descrição de experiências bem-sucedidas passíveis de replicação, quer no que se refere à identificação, quer quanto ao atendimento educacional a essa população (PEDERRO *et al.*, 2017). Bergamin (2018) sinaliza falhas na formação docente, no que concerne à identificação dessa clientela, e a carência de publicações que tratem das práticas no contexto escolar, indicando a necessidade de investir em ações de formação continuada.

Há uma premência de se formar professores para atuar frente às AH/SD (BENITE *et al.*, 2013), tendo em vista que eles têm o importante papel de reconhecer esses estudantes, retirando-os da invisibilidade (OLIVEIRA, 2018) e encorajando seus potenciais, por meio da oferta de enriquecimento curricular ou de estratégias pedagógicas que atendam às suas necessidades; entretanto, as falhas em sua formação inicial constituem obstáculos para a efetivação dessas práticas (MORI; BRANDÃO, 2009; ALENCAR; MARTINS, 2011; BAHIENSE; ROSSETI, 2014; RAMALHO *et al.*, 2014; LÔBO, 2016; WESCHESLER; SUAREZ, 2016).

A deficiência na formação docente (LÔBO, 2016; BERGAMIN, 2018) é um enorme obstáculo para a efetivação de práticas inclusivas que valorizem a singularidade de cada estudante. Assim, a formação em serviço, ou continuada, mostra-se uma estratégia viável, ao partir de vivências concretas dos professores, valorizando a reflexão sobre a prática (MARTINS; CHACON, 2012).

Tal formação deve oportunizar condições para que o professor perceba indicadores de AH/SD, através da oferta de conceitos teórico-práticos e do conhecimento dos instrumentos disponíveis para as escolas (SOARES; CHACON, 2016), tais como os propostos pelo modelo de enriquecimento escolar delineado por Renzulli (2018).

Diversos autores (MARTINS; ALENCAR, 2011; MARTINS; CHACON, 2012; LOPES; LENHARO; CAPELLINI, 2014; SOARES; CHACON, 2016; AMARAL *et al.*, 2018) ressaltam a importância da formação continuada como medida para orientar os professores a reconhecer e apoiar esses estudantes, sendo a formação em rede colaborativa uma possibilidade a ser considerada, pois consiste em um elo entre teoria e prática (BENITE *et al.*, 2013), auxiliando o professor no processo de reflexão e ação.

No cenário atual, a formação continuada tem ocorrido de diferentes maneiras, todavia, nem sempre traz impacto na prática pedagógica, porque, mesmo com esse investimento, alguns professores permanecem se sentindo inseguros e com receio em lidar com a diversidade, necessitando vivenciar experiências práticas (CAPELLINI; MENDES, 2004). Uma possibilidade de formação continuada pode se dar com a consultoria colaborativa, que pressupõe o compartilhamento do trabalho entre o professor e um especialista treinado em alguma área, o qual atua de modo igualitário, somando experiências, compartilhando saberes, planejando e tomando decisões em conjunto, visando à melhoria do estudante que necessita de intervenção (ARAÚJO; ALMEIDA, 2014). Esse especialista poderá contribuir para a construção de ações e estratégias capazes de potencializar o trabalho do professor, alinhadas às necessidades do seu alunado (MACHADO; ALMEIDA, 2014).

Dentre os profissionais que podem oferecer a consultoria colaborativa, há o psicólogo, que, ao estar familiarizado com as questões da escola, pode contribuir não só na prevenção de problemas de comportamento, mas na estruturação e organização de intervenções de ensino, a partir do trabalho desenvolvido por professores, em seus ambientes naturais de ensino (BENITEZ; DOMENICONI, 2016). Acuna (2017) defende a ideia de que, quando ocorre a articulação entre o psicólogo e os profissionais da educação, são notados resultados positivos na escolarização dos estudantes, principalmente daqueles que fazem parte do público-alvo da Educação Especial.

Instituir uma rede colaborativa como espaço de formação de professores significa instituir espaços que são construções de sujeitos articulados de maneira ativa, voluntária e não hierárquica. Essa articulação implica, sobremaneira, compartilhar propósitos e valores comungados pelos demais integrantes, cujas conexões destinam-se a permitir apoio mútuo. (PROCÓPIO *et al.*, 2010, p. 450).

Neste estudo, utilizou-se a consultoria colaborativa, amplamente presente em outras áreas da Educação Especial, sendo efetiva para estudantes com deficiência, porque beneficia a ele e aos demais estudantes da turma (LAGO, 2009), mas pouco explorada na formação de professores sobre a temática das altas habilidades/superdotação.

Em estudo efetivado por Procópio *et al.* (2010) com professores de ciências para identificar estudantes com AH/SD, foi adotada a rede colaborativa. Essa estratégia de formação valorizou o saber e a troca entre professores, cooperando para a formação de uma identidade docente investigadora capaz de repensar sua atuação profissional em prol dos estudantes com AH/SD.

Renzulli e sua equipe investem na formação de professores e, dentre outras ações, promovem um evento anual denominado *Confratute*, no qual é possível viver experiências

educacionais nos moldes do que é proposto pelo MEE (SANT'ANA, 2016). Em pesquisa com os educadores que participaram desse evento, no ano de 2014, Sant'Ana (2016) constatou que todos concordaram que o MEE é um modelo útil tanto para os educandos quanto para os educadores, os quais são auxiliados a conhecer seus estudantes e elaborar aulas condizentes com suas habilidades e interesses, conquistando deles o respeito, a motivação e o engajamento.

Ademais, Fleith e Alencar (2010) apontam ser fundamental investir nos talentos humanos e afirmam que participar de programas de enriquecimento, com professores especializados, impacta positivamente na vida dos estudantes com AH/SD, aumentando a performance acadêmica, a autoestima e o desenvolvimento de habilidades interpessoais.

Carneiro (2015) mapeou e avaliou os programas de atendimento para estudantes com AH/SD no Brasil e verificou que 60% deles adotam o referencial teórico de Renzulli, justificando a escolha do modelo a ser implementado neste estudo.

Investigações promovidas nos Estados Unidos, Portugal e Holanda demonstram a efetividade da implantação do modelo de enriquecimento escolar proposto por Renzulli, tanto para o desenvolvimento dos estudantes quanto para a formação das equipes da escola (REIS *et al.*, 2011; MIRANDA; ALMEIDA, 2012; BOOJI *et al.*, 2016; KIM, 2016). A literatura aponta que o modelo de enriquecimento escolar é complexo e deve ser implantado de modo gradual, de acordo com a realidade de cada escola, sendo flexível e não fornecendo um único caminho para sua implantação (HERNÁNDEZ-TORRANO; SARANLI, 2014; SANT'ANA, 2016). Esse modelo passará a ser descrito a seguir.

1.3 Modelo de Enriquecimento Escolar desenvolvido por Joseph Renzulli

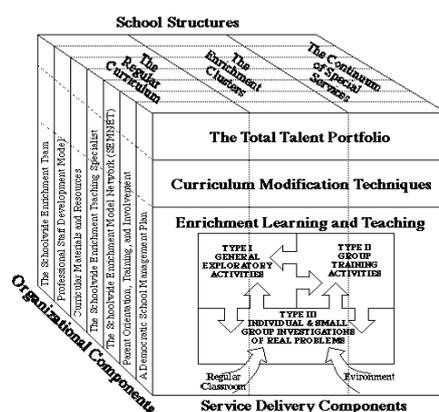
Joseph Renzulli estuda as AH/SD há mais de 40 anos, havendo dedicado igual esforço às formulações teóricas e à construção de “[...] instrumentos, procedimentos e materiais para a implantação dos diversos conceitos.” (REZULLI, 2014a, p. 221).

Em parceria com a Dr.^a Sally Reis, desenvolveu o Modelo de Enriquecimento Escolar, publicado pela primeira vez em 1985.⁴ O modelo vem se aprimorando e tem conquistado a simpatia de professores e gestores, pais e crianças, tornando-se muito conhecido, principalmente nos Estados Unidos (SANT'ANA, 2016). Baseia-se em duas teorias: a concepção dos três anéis e o modelo triádico de enriquecimento (REZULLI; REIS; SHAUGHNESSE, 2014).

⁴ No livro *The Schoolwide Enrichment Model: a comprehensive plan for educational excellence*.

Está centrado no engajamento, no prazer e na produtividade criativa, com o objetivo de ampliar as oportunidades de atendimento, recursos e apoio para os professores, por meio do enriquecimento e da aprendizagem investigativa, integrando oportunidades tanto para a superdotação acadêmica quanto para a criativo-produtiva (RENZULLI, 2014b); tem o formato de um cubo com três facetas aparentes, conforme a Figura 1.

Figura 1 - SEM – O Modelo de Enriquecimento Escolar



Fonte: Renzulli (20014b).

É um modelo complexo e deve ser implantado de forma paulatina, de acordo com a realidade de cada escola, assim, de forma que cada uma construirá seu caminho (HERNÁNDEZ-TORRANO; SARANLI, 2014; SANT'ANA, 2016). Os serviços variam em profundidade e complexidade, segundo os pontos fortes dos estudantes, tendo como propósito tornar a aprendizagem mais interessante e prazerosa, promovendo o desenvolvimento de habilidades, através da aprendizagem significativa, e baseando-se em quatro princípios (RENZULLI, 2014b):

1. Cada estudante é único e suas experiências de aprendizagem devem considerar suas capacidades, interesses, estilos de aprendizagem e formas de expressão;
2. Quando os estudantes desfrutam do que fazem, dão significado ao aprendizado;
3. A aprendizagem se torna mais significativa, quando ocorre em meio a um problema real;
4. A aprendizagem investigativa visa à aquisição de habilidades de pensamento e produtividade, por intermédio de práticas educacionais também investigativas.

Analisando as facetas do Modelo de Enriquecimento Escolar, é possível perceber os seguintes componentes: Serviços, Estrutura Escolar e Componentes Organizacionais.

A. Serviços

1. *O Portfólio Total do Talento*: objetiva coletar dados sobre os pontos fortes dos estudantes, classificar essas informações em categorias gerais de interesses, estilos de aprendizagem e de expressão e analisá-las para decidir sobre aceleração ou enriquecimento, bem como tomar decisões futuras, no âmbito pessoal ou profissional (RENZULLI, 2014b).
2. *Técnicas de modificação curricular e diferenciação*: almeja ajustar os níveis de aprendizagem, para que todos os estudantes se sintam desafiados. No entanto, ainda há controvérsias sobre a maneira de aplicar esses princípios às situações escolares diárias. Estudos empíricos estão sendo realizados e os resultados demonstram que o *SEM* pode ser implementado em uma ampla variedade de ambientes e com vários tipos de estudantes (RENZULLI, 2014b).
3. *Enriquecimento do ensino-aprendizagem*: baseado no que Renzulli anteriormente denominava modelo triádico de enriquecimento, concebe uma abordagem indutiva de aprendizagem, a qual pressupõe que a aquisição de conhecimentos se dá por meio de atividades investigativas e criativas. Mais utilizada fora das aulas formais, essa abordagem obedece a três requisitos: personalização do tópico a ser investigado, uso de modos de investigação que se aproximam do *modus operandi* das práticas profissionais e trabalho direcionado à produção de um produto ou serviço (RENZULLI, 2018). Essa subteoria se divide em três tipos: Tipo I - corresponde às atividades exploratórias, servindo como um catalisador de curiosidade e motivação interna; Tipo II – nele são desenvolvidas habilidades de como fazer determinadas coisas; Tipo III - composto por atividades que permitam ao indivíduo uma investigação que os leve a atuar como profissionais dentro assunto pesquisado (RENZULLI; REIS, 1997; RENZULLI, 2018).

B. Estrutura escolar

1. *O Currículo Regular*: é a estrutura central de aprendizagem do estudante, tendo sido predefinido em termos de cronogramas, objetivos e resultados de aprendizagem esperados. Passa a ser influenciado pelo *SEM*, a partir da definição do nível de desafio necessário ao

estudante e da aplicação da compactação curricular e do enriquecimento, recomendados pelo Modelo Triádico do Enriquecimento (RENZULLI, 2014b).

2. *Os clusters ou agrupamentos de enriquecimento:* são grupos formados em função dos interesses dos estudantes, que se reúnem em momentos específicos e em local diferenciado, para trabalhar com um adulto que compartilha dos mesmos interesses e possui conhecimentos avançados e experiência na área (RENZULLI, 2014b).

3. *O continuum de atendimento especial:* esta é a terceira estrutura do modelo, constituída por serviços suplementares, para desafiar os jovens mais talentosos academicamente, tais como: aconselhamento, aceleração, mentorias, dentre outros (RENZULLI, 2014b).

C. Componentes Organizacionais

Nessa faceta, estão contidos os recursos para desenvolvimento do *SEM*: o time de enriquecimento, os materiais, os professores especializados, a orientação aos pais, o treinamento e o envolvimento de todos os profissionais e os preceitos de uma escola democrática. Todos esses elementos alicerçam o desenvolvimento do modelo.

De acordo com Renzulli e Reis (2014), uma proposta de implantação do modelo de enriquecimento escolar pode durar cinco anos; ora, como esta pesquisa durou dois anos, na escola, a tentativa foi implantar as ações previstas nos dois primeiros anos, conforme se verifica no Quadro 1.

Quadro 1 – Plano de implantação do SEM em cinco anos

ANO	AÇÕES
1	1. Fornecer literatura sobre o programa para os administradores; 2. Fornecer formação em serviço para a equipe escolar; 4. Iniciar o processo de identificação dos membros do <i>Pool de Talentos</i> ; 5. Iniciar um programa-piloto de enriquecimento na segunda metade do ano letivo; 6. Avaliar o que ocorreu, apresentando os resultados e um orçamento para a diretoria de educação, no final do ano.
2	1. Continuar as atividades do ano anterior, incluindo a identificação contínua dos membros do <i>Pool de Talentos</i> , formação continuada da equipe escolar, oferta do Enriquecimento Tipo I e II para os estudantes identificados, oferta do Enriquecimento para os demais estudantes da escola e avaliação do programa; 2. Avaliar a possibilidade de expandir o programa, dependendo da equipe e dos recursos disponíveis. Trabalhar para expandir o programa de <i>cluster</i> de enriquecimento em cada escola; 3. Desenvolver um <i>pool</i> de recursos da comunidade, planejando um escopo e uma sequência de atividades para o Enriquecimento do Tipo II; 4. Desenvolver um manual/livreto/panfleto sobre o programa, que pode ser enviado aos professores, administradores e pais; 5. Organizar uma Feira do Tipo III.
3-5	1. Expandir as oportunidades do Tipo I; 2. Difundir as técnicas do Tipo II na sala de aula regular; 3. Expandir o programa para todos os níveis de ensino; 4. Estabelecer veículos de comunicação (criando boletins escolares, começando um boletim informativo do distrito e enviando relatórios de progresso para pais); 5. Expandir as estratégias de modificação e diferenciação curricular, através de atividades de compactação e substituição de currículos.

Fonte: Renzulli e Reis (2014, tradução nossa).

Com a criação do Renzulli Learning System (RLS), um programa *on-line* que auxilia na implantação do SEM, houve a ampliação do número de escolas utilizando esse modelo. Em 2012, ele estava sendo adotado em mais de 7.671 escolas, em 30 diferentes países, tais como Brasil, Canadá, Cuba, Reino Unido, Alemanha, Holanda, Turquia, Portugal, Espanha, Suíça,

China, Coreia, Singapura (HERNÁNDEZ-TORRANO; SARANLI, 2014).

Nos últimos anos, Renzulli tem se dedicado ao estudo dos alunos com comportamentos superdotados produtivo-criativos, por afirmar que estes são mais difíceis de ser identificados no contexto escolar. Dessa forma, ele frisa que é importante ampliarmos nosso olhar, para não deixarmos de fora nenhum jovem com potenciais elevados da produtividade criativa (RENZULLI, 2014a).

Uma das questões atualmente discutidas nos Estados Unidos refere-se à subnotificação de estudantes com AH/SD, principalmente daqueles em situação de vulnerabilidade ou que fazem parte de uma minoria étnica, racial ou socioeconômica. Desse modo, Renzulli e Brandon (2017) destacam que uma das medidas para dirimir esse problema seria a utilização de testes não verbais, tais como as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, a fim de identificar estudantes com potencial superior; no entanto, eles enfatizam que, sozinhos, esses testes não eliminam a disparidade existente. Outra maneira de identificar estudantes com potencial superior seria com a implantação do modelo de enriquecimento escolar na escola. Através de tal modelo, os estudantes são estimulados a pensar e aprender de modo diferenciado. Por ser flexível, ele comporta diferentes tipos de talentos em populações variadas, permitindo o desabrochar de talentos que até então não haviam despontado com testes ou listas de identificação padronizadas (RENZULLI; BRANDON, 2017).

Para a formação do *pool de talentos* em uma escola, podem ser considerados indicadores baseados em testes, indicação de professores, de pais, de colegas, autoindicação ou informação baseada na ação, levando em conta, nesse sentido, aquele estudante com notável criatividade, comprometimento com a tarefa ou que necessite de oportunidades altamente desafiadoras (RENZULLI, 2014a). O tamanho desse *pool de talentos* vai variar de acordo com a disponibilidade de recursos da escola. Assim, é preciso ter em mente que o modelo de enriquecimento escolar abrange a identificação de estudantes com potencial superior, bem como a formação de professores e o atendimento dos estudantes, por meio da ampliação de oportunidades de enriquecimento e de aprendizagem investigativa, estando centrado no engajamento e na produtividade criativa (RENZULLI, 2014b).

No Brasil, igualmente ocorre a subnotificação dos estudantes, os quais permanecem invisíveis nos bancos escolares (PÉREZ; FREITAS, 2011), e são escassos os programas de desenvolvimento de potenciais realizados dentro das escolas, especificamente na classe comum (PEDERRO *et al.*, 2017; BERGAMIN, 2018). Amaral *et al.* (2018) afirmam que as AH/SD não escolhem classe social, gênero, raça ou nacionalidade, de sorte que esses sujeitos necessitam do reconhecimento de seus talentos e potencialidades, do incentivo e encorajamento

de seus interesses, devendo estar inseridos em um ambiente capaz de prover a maximização de seu desenvolvimento educacional, emocional e social. Dessa forma, na percepção de Renzulli (2014a), é preciso oferecer o atendimento especializado para esses jovens com alto potencial, com vistas a oportunizar sua autorrealização e aumentar o número de pessoas que possam auxiliar na solução de problemas da civilização contemporânea, por meio da produção de conhecimentos.

Na prática, na realidade brasileira, constata-se a invisibilidade desses estudantes na escola, verificando-se que os gestores ainda dedicam muito esforço àqueles que estão abaixo da média, não sendo dada a mesma importância àqueles com AH/SD (OLIVEIRA, 2018). A autora destaca a necessidade de readequação das práticas, estratégias e currículos por parte das escolas, para que esses estudantes sejam contemplados e não lembrados apenas em ações pontuais incentivadas por questões pessoais. Bergamin (2018) reforça a carência de estudos sobre a oferta do enriquecimento curricular na classe comum, referindo esta busca como “[...] uma ação de garimpar tesouros.” (p. 51).

1.2 Revisão de Literatura

No catálogo de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi feita uma pesquisa dos últimos cinco anos, com o descritor “enriquecimento curricular”, tendo sido localizados 8.798 trabalhos realizados entre os anos de 2014 e 2018. Após a leitura dos títulos e resumos de todos eles, foram selecionados seis trabalhos, sendo duas teses e quatro dissertações, as quais obedeciam ao critério inicial de busca, ou seja, que descreviam experiências de enriquecimento curricular ou faziam referência ao modelo de enriquecimento curricular de Joseph Renzulli, conforme exposto no Quadro 2.

Quadro 2 – Levantamento de Dissertações e Teses no Portal CAPES

ANO	PROGRAMA	AUTOR	TÍTULO	UNIVERSIDADE	OBJETIVO	RESULTADOS
2018	Mestrado profissional em Docência para a Educação Básica	SILVA, Andreia Alexandre da	<i>Enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades/superdotação no Ensino Médio: práticas de leitura</i>	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Bauru)	Elaborar um material pedagógico para ser utilizado na sala comum, na Sala de Leitura da Secretaria da Educação do Estado São Paulo ou em outro ambiente, visando a ampliar as possibilidades de adequações das práticas de leitura para todos os alunos; garantir o acesso a um currículo enriquecido e ofertar atividades que estimulem a criatividade e despertem interesse dos educandos.	Constatou-se a necessidade de se ter mais práticas pedagógicas para o Ensino Médio, objetivando tornar esse público mais visível e com direito a um processo educativo de qualidade.
2018	Mestrado profissional em Docência para a Educação Básica	BERGAMIN, Aleteia Cristina	<i>Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades</i>	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Bauru)	Compreender o fenômeno altas habilidades/superdotação, identificar alunos com esses indicadores e desenvolver uma proposta de enriquecimento curricular que atenda os mesmos, bem como todos os alunos de uma classe comum, além de elaborar uma síntese com as possíveis práticas de enriquecimento propostas descritas em formato de livro digital.	Os resultados apontaram que é possível o professor identificar alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação. Além disso, a proposta de enriquecimento mostrou-se eficiente estratégia para atender às necessidades do aluno com altas habilidades/superdotação, promover desenvolvimento aos demais e ainda identificar novos talentos. E, na terceira etapa, houve a organização de situações de enriquecimento curricular que foram desenvolvidas como sugestões para outros docentes que buscam uma educação com equidade e o desenvolvimento pleno de todos os alunos.
2017	Doutorado em Educação	PIOVESAN, Angélica de Fatima	<i>A neurociência cognitiva no enriquecimento curricular de alunos com</i>	Universidade Tiradentes	Investigar os efeitos, em curto prazo, de um programa de intervenção com enriquecimento para alunos	Os resultados estatísticos das aplicações dos testes pré e pós-intervenção indicaram que não houve diferença significativa na comparação dos resultados a partir do uso

			<i>altas habilidades/superdotação</i>		superdotados de escolas públicas e particulares em Aracaju.	do teste t. Os resultados positivos revelam uma abertura de oportunidades para esses estudantes traçarem novos planos e o sonho de aprender coisas novas, em uma universidade.
2017	Mestrado profissional em Diversidade e Inclusão	PASSOS, Ramieri da Cunha	<i>Curso semipresencial de formação docente em robótica educacional para suplementação curricular de Matemática para alunos com altas habilidades ou superdotação do Ensino Fundamental II</i>	Universidade Federal Fluminense	Oferecer um Curso Semipresencial de Formação de Professores em Robótica Educacional (RE) para Suplementação Curricular de Matemática para Alunos com AH/SD do Ensino Fundamental II (6º ao 9º Ano)	O curso oportunizou aos cursistas (professores) uma experiência técnica e pedagógica em RE, com aquisição de conhecimentos de lógica de programação e construção de robôs educacionais, conjugada com práticas educacionais com alunos com AH/SD.
2016	Doutorado em Ciências e Biotecnologia	CARDOSO, Fernanda Serpa	<i>Rede de interações como possibilidade para o desenvolvimento de pessoas com altas habilidades e vocações na área de biotecnologia</i>	Universidade Federal Fluminense	Desenvolver e avaliar a efetividade de uma Rede de Interações para o desenvolvimento de pessoas com altas habilidades e vocações científicas na área da Biotecnologia.	Os resultados apontam que indivíduos com altas habilidades possuem poucos espaços de discussão sobre ciência, assim como seus professores e pais não conseguem auxiliá-los em suas demandas específicas, devendo haver investimento na discussão desse tema para tais grupos. Uma vez oferecidas as atividades, percebe-se o envolvimento e a participação, assim como o desenvolvimento dos alunos. Sugere-se que haja investimento na divulgação científica sobre Biotecnologia para o público da Educação Básica que apresente vocação científica na área, e as Redes de Interações Empresa/Universidade/Escola podem contribuir nessa tarefa.

2015	Mestrado em Educação	COELHO, Ana Alves da Silva	<i>O modelo de enriquecimento escolar de Joseph Renzulli e o atendimento educacional especializado ao estudante com altas habilidades/superdotação: percepções docentes.</i>	Universidade Católica de Brasília	Investigar as percepções dos professores das SR em relação ao atendimento e ao modelo adotado; averiguar os elementos teóricos e metodológicos presentes na prática docente desses professores; identificar as semelhanças e diferenças entre as percepções dos professores das Áreas Acadêmica e de Talento Artístico.	Os resultados sugerem que há necessidade de se estabelecer conexão entre a teoria, o referencial metodológico, o instrumental e o aporte legal que envolvem o atendimento especializado ao estudante superdotado.
------	----------------------	----------------------------	--	-----------------------------------	---	---

Fonte: Elaborado pela Autora.

Dentre os trabalhos apresentados no Quadro 2, merece destaque a dissertação de Bergamin (2018), que realizou um estudo de intervenção com a oferta de enriquecimento curricular para sua turma de terceiro ano do Ensino Fundamental e cujos achados demonstraram elevação nos resultados de avaliações externas e o aumento no número de aprendizagens significativas entre os estudantes.

Ao se analisar os *Anais* do VII Encontro Nacional: altas habilidades/superdotação: direitos, práticas e inovações, realizado pelo Conselho Brasileiro para Superdotação (CONBRASD), em 2016, observou-se que, dos 27 trabalhos apresentados, apenas quatro continham a palavra *enriquecimento* no título ou nas palavras-chave. Salienta-se que os *Anais* de 2018 ainda não estão disponíveis e, por esse motivo, não foram analisados.

O primeiro deles objetivou investigar se os professores universitários reconhecem alunos com AH/SD, se os identificam e utilizam estratégias educacionais que colaboram para o enriquecimento curricular desse alunado. O estudo concluiu que uma das grandes dificuldades dos professores acerca da identificação recai no fato de construírem seus conhecimentos sobre AH/SD em função de discursos enraizados no senso comum, o que interfere na organização de práticas de identificação e enriquecimento curricular (MARTELLI; LIMA; MOREIRA, 2016).

A segunda pesquisa foi efetuada com nove estudantes do Ensino Fundamental com AH/SD, os quais participaram de atividades de enriquecimento, utilizando o Modelo de Enriquecimento Escolar proposto por Joseph Renzulli, com o objetivo de ampliar suas potencialidades. Os resultados apontaram para a melhora no autoconhecimento, na expressão da criatividade, na reflexão sobre o ambiente familiar e educacional e no conhecimento de lugares de aprendizagem na cidade, favorecendo a pesquisa e a interação social dos nove estudantes participantes (MENCIA; OLIVEIRA; CAPELLINI, 2016).

O terceiro estudo, caracterizado como um relato de experiência, descreveu as experiências de 2013 vividas no projeto de extensão denominado “Programa de atendimento às altas habilidades/superdotação: enriquecimento extracurricular para o estudante e orientação à família e à escola”, vinculado à Universidade Federal de Santa Maria. Os resultados mostraram que programas de enriquecimento extracurricular podem ser uma alternativa educacional para suprir a ausência desse atendimento ao estudante com AH/SD na escola regular, potencializando seu desenvolvimento (NEGRINI; RECH; BULHÕES, 2016a).

O quarto estudo, também um relato de experiência, objetivou examinar como um estudante precoce com comportamento dotado fez uso da plataforma RPG *Maker* como recurso

pedagógico e como esse recurso impactou no desenvolvimento de suas habilidades sociais, escolares e em seu processo de ensino (MORAES; CHACON; PEDRO, 2016).

A *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação* (CONBRASD, 2013) teve seu primeiro número editado em 2013. Nessa edição, foram publicados sete artigos, sendo que três deles versavam sobre identificação e nenhum continha no título ou nas palavras-chave o termo *enriquecimento*, denotando uma carência de publicações nessa área.

Na edição de 2016, foram publicados 10 artigos, sendo que dois deles tinham o descritor *enriquecimento* no título ou nas palavras-chave (NEGRINI; RECH; BULHÕES, 2016b; MARTELLI; LIMA; MOREIRA, 2016). Vale destacar que esses dois estudos foram os mesmos expostos como comunicação oral nos *Anais* do congresso realizado pelo Conselho Brasileiro para Superdotação (CONBRASD), em 2016.

A pesquisa de artigos dos últimos cinco anos na plataforma *SAGE Journals*, com o descritor *Schoolwide Enrichment Model*, gerou 124 achados. Após leitura do título e dos resumos, foram selecionados 49, os quais atendiam ao critério inicial de mencionar pesquisas relacionadas ao Modelo de Enriquecimento Escolar ou a propostas de enriquecimento curricular, sendo que, destes, 14 foram publicados em 2014, ano com maior incidência de publicações na área dos últimos cinco anos, conforme demonstrado na Gráfico 1.

Gráfico 1 – Total de publicações por ano



Fonte: Elaborado pela Autora.

Os artigos foram lidos e categorizados em temas/assuntos, conforme a Tabela 1, sendo possível notar uma maior produção associada à descrição de programas especiais para superdotados (oito), enriquecimento curricular (cinco), percepções de estudantes sobre a participação em programas especiais (cinco) e práticas de leitura (cinco, incluindo a implantação do *SEM – R*).⁵

Tabela 1 - Estudos da plataforma *SAGE Journals* categorizados por tema/assunto para o descritor *Schoolwide Enrichment Model*

TEMA	Nº ACHADOS
Alfabetização em escola rural	1
Autoconceito	1
Crenças de professores	3
Dupla excepcionalidade	2
Enriquecimento curricular	5
Estudo de caso	1
Homenagem	1
Identificação	4
Implementação do modelo de enriquecimento escolar	3
Nova conceituação sobre superdotação	1
Percepção de estudantes sobre a participação em programas especiais	5
Políticas de atendimento	1
Práticas de leitura	5
Práticas educacionais	4
Programas especiais	8
Revisão de literatura	4
Total	49

Fonte: Elaborada pela Autora.

Nesse levantamento, foram encontrados três estudos relacionados à implantação do modelo de enriquecimento escolar proposto por Joseph Renzulli, foco deste estudo, aqui descritos brevemente. Hernández-Torrano e Saranli (2014) expuseram um levantamento da ampla gama de regiões em que o *SEM* está sendo implementado atualmente, bem como um exame das razões para sua ampla aceitação entre os educadores de todo o mundo. Além disso, esse trabalho inclui uma entrevista com o Dr. Joseph Renzulli, inventor do *SEM*, no qual são discutidas várias questões ligadas à adaptação cultural do modelo.

⁵ O Modelo de Enriquecimento Escolar – Leitura (*SEM - R*) é um programa de leitura baseado em enriquecimento projetado para estimular o interesse e o prazer de ler, promover e desenvolver maior realização de leitura, melhorar a autorregulação e a automaticidade na leitura e incentivar os alunos a selecionar livros de alto interesse que estejam um pouco acima de seus níveis de leitura atuais. Disponível em: <https://gifted.uconn.edu/semr-about/> Acesso em: 14 jul. 2019.

Allen *et al.* (2016) procuraram explicar como um componente do modelo de enriquecimento escolar foi implementado em uma escola fundamentalmente diversificada que atende principalmente estudantes latinos e afro-americanos. Os resultados indicaram efeitos benéficos para os estudantes atendidos pelos *clusters*, embora os professores relatem que a implementação do *SEM* pode ser desgastante. Brigandi (2019) examinou a fidelidade da implementação, por parte de um professor, do Enriquecimento do Tipo III, uma prática de educação de superdotados baseada em evidências e que compõe o Modelo de Enriquecimento Escolar de Renzulli e Reis. Os resultados demonstraram que o professor foi fiel à implantação do modelo, aderindo às estruturas e processos recomendados e suplementando as atividades, de modo a influenciar positivamente o envolvimento dos estudantes.

A pesquisa, limitada aos últimos cinco anos, no banco *Networked Digital Library of Theses and Dissertations* (NDLTD) com o descritor *Schoolwide Enrichment Model*, retornou 240.335 achados, entre os anos de 2014 e 2019. Após a leitura dos títulos e resumos, foram selecionados apenas dois trabalhos, sendo eles duas teses de doutorado brasileiras. O critério de seleção foi escolher trabalhos que descreviam experiências de enriquecimento curricular ou faziam referência ao modelo de enriquecimento curricular de Joseph Renzulli

Em seu estudo, Paim (2016) avaliou os benefícios do Enriquecimento Escolar Amplo (EEa) de Renzulli e da Estimulação da Memória Operacional (eMO) sobre o desenvolvimento cognitivo e moral de estudantes do Ensino Médio, por meio de uma pesquisa de caráter quase experimental, concluindo que o EEa, combinado com a eMO, pode trazer significativos benefícios sobre a cognição e a moralidade dos estudantes. Sant’Ana (2016) buscou conhecer o Modelo de Enriquecimento Escolar, identificando contribuições que pudessem inspirar as práticas de gestores e educadores brasileiros. Os resultados sugeriram que “enriquecimentos educacionais”, com base na “pedagogia da superdotação”, oferecidos para toda a escola, no contraturno, podem beneficiar o sistema educacional brasileiro.

Ao pesquisar no banco *Web of Science*, com o descritor *Schoolwide Enrichment Model* e recorte temporal de 2014 a 2017, foram localizados três estudos que já haviam aparecido na busca do *SAGE Journals*, sendo que o primeiro pertence à categoria crenças de professores (FIDDYMENT, 2014), o segundo e o terceiro versam sobre práticas de leitura (SHAUNESSY-DEDRICK *et al.*, 2015; GILSON; LITTLE, 2016).

Após a apresentação dos principais resultados encontrados no levantamento bibliográfico realizado, observa-se que a relevância acadêmica e social deste estudo se dá pela escassez de investigações desse tipo, em escolas brasileiras, bem como pelo fato de que diversos estudos sobre o cotidiano escolar e a formação continuada, para atuação com essa

população, demonstram o despreparo dos professores, a ausência de recursos e a necessidade de formação em serviço (MORI; BRANDÃO, 2009).

Considera-se oportuno lembrar que toda legislação brasileira que fundamenta a inclusão escolar de estudantes com AH/SD está ancorada no aporte teórico de Joseph Renzulli e que ele próprio propõe a replicação de seu modelo, em diferentes contextos, para que seja possível ratificar ou refutar sua teoria, propondo modificações a partir da realidade de cada escola. Dessa forma, este estudo elege essa lacuna científica como objeto de pesquisa, pois pretende descrever a aplicação de um modelo teórico amplamente difundido no Brasil, em uma escola pública do Ensino Fundamental I, do interior de São Paulo, oportunizando condições de discussão sobre sua viabilidade em escolas brasileiras.

Uma busca na base de dados *Scielo*, adotando o descritor *consultoria colaborativa* e sem recorte temporal definido, trouxe seis resultados, sendo que, após a leitura dos títulos e resumos, foram selecionados aqueles que tinham relação com a Psicologia ou a Educação. Os cinco estudos que obedeciam ao critério de inclusão estavam relacionados à Educação Especial, sendo que dois deles descreviam intervenções da terapia ocupacional e um da Psicologia, conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 3 – Levantamento de estudos no *Scielo*

ANO	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	OBJETIVO	RESULTADO
2019	CALHEIROS, David dos Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves; LOURENÇO, Gerusa Ferreira; GONÇALVES, Adriana Garcia; MANZINI, Mariana Gurian	Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professoras: planejamento, implementação e avaliação de um caso	<i>Pro-Posições</i>	Planejar, implementar e avaliar um serviço de consultoria colaborativa a distância em Tecnologia Assistiva para uma dupla de professoras.	Os resultados indicaram ser possível identificar as demandas das professoras em relação a TA, bem como planejar e implementar ações de consultoria colaborativa a distância. A contribuição desta investigação consiste em indicar mais uma possibilidade de serviço de apoio à escola.
2012	SILVA, Aline Mairada; MENDES, Enicéia Gonçalves	Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais	<i>Revista Brasileira de Educação Especial</i>	Avaliar os efeitos de um programa de intervenção preventiva, baseado nos modelos de Consultoria Colaborativa Escolar e Suporte Comportamental Positivo, voltado para prevenir e	Houve diminuição estatisticamente significativa nos comportamentos do tipo internalizante, externalizante e nos problemas totais. Esse resultado, além de indicar que a aplicação desses modelos pode ser efetiva, aponta para o fato de que eles podem ser utilizados

				minimizar problemas comportamentais.	por psicólogos escolares em intervenções preventivas relacionadas a problemas de comportamento na escola.
2011	MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie	Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular	Educação em Revista	Apresentar um breve histórico de um programa de pesquisa, ensino e extensão que busca aproximar a Universidade Federal de São Carlos dos professores do ensino comum que têm alunos com necessidades especiais em suas salas de aula.	Os resultados indicam que essa via de colaboração entre Educação Especial e Regular pode ser um caminho promissor para a construção de escolas mais inclusivas.
2011	GEBRAEL, Tatiana Luísa Reis; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões	Consultoria colaborativa em terapia ocupacional para professores de crianças pré-escolares com baixa visão	<i>Revista Brasileira de Educação Especial</i>	Elaborar, implementar e avaliar um programa individualizado de consultoria colaborativa em Terapia Ocupacional para professores.	Os resultados mostram o aumento do repertório dos professores do Grupo Experimental nas atividades de higiene e alimentação de seus alunos com baixa visão.
2008	PENA, Flávia de Freitas; ROSOLÉM, Fernanda Cid; ALPINO, Ângela Maria Sirena	Contribuição da Fisioterapia para o bem-estar e a participação de dois alunos com Distrofia Muscular de <i>Duchenne</i> no ensino regular	<i>Revista Brasileira de Educação Especial</i>	Verificar os efeitos de uma proposta de consultoria colaborativa da Fisioterapia junto às professoras de sala e de Educação Física	Constatou-se que a abordagem fisioterápica ecológica, orientada a adaptações ambientais e planejamento colaborativo de atividades, proporcionou algum apoio e conforto aos alunos participantes e favoreceu seu envolvimento/participação na escola, além de contribuir para a capacitação específica de suas professoras.

Fonte: Elaborado pela Autora.

Em uma busca sobre dissertações e teses no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando o descritor *consultoria colaborativa* e recorte temporal de cinco anos, obtiveram-se 805 resultados. Destes, foram selecionadas três dissertações de Mestrado que versavam sobre a consultoria colaborativa na área da Educação Especial, sendo uma sobre

tecnologia assistiva (CALHEIROS, 2015), outra sobre surdocegueira (SANTOS, 2014) e a terceira sobre formação continuada e inclusão (CAMPOS, 2018).

A pesquisa de artigos na plataforma *SAGE Journals*, com o descritor *collaborative consultation* e sem recorte temporal, gerou 37.905 achados. Após leitura do título e dos resumos, foram selecionados 12 que atendiam ao critério inicial de mencionar pesquisas sobre consultoria colaborativa nas escolas, sendo que, destes, três foram publicados em 1990, ano com maior incidência de publicações na área, conforme demonstrado na Gráfico 2.

Gráfico 2 – Total de publicações por ano



Fonte: Elaborado pela Autora.

Os artigos foram lidos e categorizados em temas/assuntos, conforme exposto na Tabela 2, sendo possível notar uma maior produção associada à inclusão escolar, com seis publicações. Entretanto, nenhuma delas se relacionava às AH/SD, estando todas voltadas para crianças e adolescentes com deficiência.

Tabela 2 - Estudos da plataforma *SAGE Journals* categorizados por tema/assunto para o descritor *Collaborative Consultation*

TEMA	Nº ACHADOS
Inclusão Escolar	6
Comunicação entre pais e professores	1
Escala de Avaliação de Intervenção e Avaliação Triádica (TIERS)	1
Projeto RETOOL	1
Intervenção precoce	1
Formação continuada	2
Total	12

Fonte: Elaborado pela Autora.

Estes dados do levantamento bibliográfico sobre enriquecimento curricular e consultoria colaborativa evidenciam a escassez de estudos que relacionem essa estratégia de formação continuada ao estudo das AH/SD.

1.3. Hipótese de Investigação

Tendo em vista o panorama apresentado, a hipótese desta pesquisa é de que a oferta de um modelo de enriquecimento escolar para toda a escola pode elevar os níveis de aprendizado, criatividade e motivação dos estudantes, de modo geral, favorecendo não só aqueles que possuem AH/SD.

1.4. Perguntas de Pesquisa

Dessa forma, surgiram as seguintes perguntas de pesquisa, que nortearam o desenvolvimento deste trabalho:

- É possível formar professores especializados e de classe comum, no âmbito da escola, para implantar um programa de enriquecimento curricular?
- Participar de um programa de enriquecimento curricular melhora o desempenho de estudantes de uma escola pública?
- O modelo de enriquecimento escolar de Joseph Renzulli é eficaz em uma escola pública brasileira?

1.5. Objetivo

Elaborar, implementar e avaliar um modelo de enriquecimento escolar (*SEM*) de Joseph Renzulli para estudantes com e sem altas habilidades/superdotação de uma escola pública de Ensino Fundamental I do interior de São Paulo, por meio da consultoria colaborativa aos professores.

Esta pesquisa será apresentada em três estudos. O primeiro deles visou a elaborar, implementar e avaliar a eficácia de um programa de formação continuada, através da consultoria colaborativa, para um professor especializado que atua na sala de recursos para altas habilidades/superdotação e descrever e comparar crenças, mitos e conceitos sobre AH/SD

desse professor, antes e depois do programa de formação. O segundo estudo objetivou descrever a implantação do modelo de enriquecimento escolar em uma escola pública de uma cidade do interior de São Paulo, desde a identificação dos estudantes e a formação dos professores até a oferta de atividades de enriquecimento. E, por fim, o terceiro estudo almejou descrever e comparar os efeitos da implantação dos primeiros passos do modelo de enriquecimento escolar para estudantes do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior de São Paulo, no desempenho intelectual, na motivação e na criatividade.

ASPECTOS ÉTICOS

Esta pesquisa descritiva (COZBY, 2003), com delineamento quase-experimental, envolvendo pré e pós-teste para investigar os efeitos de um programa de intervenção para professores e estudantes (com e sem AH/SD), obedeceu aos aspectos éticos da pesquisa com seres humanos, sendo submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências, da UNESP, Bauru/SP, sob o número CAAE: 57741816.0.0000.5398 (Anexo A). Os participantes adultos assinaram termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para professores e para pais/responsáveis, enquanto os estudantes assinaram termo de assentimento livre e esclarecido (TALE), de acordo com Resolução do CONEP n° 466/2012.

ESTUDO 1

FORMAÇÃO CONTINUADA POR MEIO DA CONSULTORIA COLABORATIVA COM O PROFESSOR ESPECIALIZADO PARA ATUAR NA SALA DE RECURSOS PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Duas perguntas de pesquisa nortearam o desenvolvimento deste estudo:

1. É eficaz um programa de formação continuada, por meio de consultoria colaborativa, a fim de preparar um professor especializado para identificar crianças com altas habilidades/superdotação e oferecer um programa de enriquecimento a elas?
2. Crenças e mitos de um professor especializado sobre AH/SD são alteradas, após a participação em um programa de formação continuada, através da consultoria colaborativa?

Tendo em vista as reflexões apontadas, os objetivos foram:

1. Elaborar, implementar e avaliar a eficácia de um programa de formação continuada, por intermédio da consultoria colaborativa, para um professor especializado que atua na sala de recursos para altas habilidades/superdotação;
2. Descrever e comparar crenças, mitos e conceitos sobre AH/SD de um professor especializado, antes e depois da participação em um programa de formação continuada.

MÉTODO

Participante

Participou deste estudo uma professora especializada, que atua na sala de recursos para altas habilidades/superdotação, com formação em Pedagogia e habilitação em Educação Especial, na área da deficiência intelectual, a qual possui 29 anos de atuação no magistério, sendo 11 deles na Educação Especial em sala de recursos para deficiência intelectual (DI).

Local

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental I de uma cidade do interior de São Paulo. A escola foi escolhida, pois, em março de 2016 (SÃO

PAULO, 2015), foi nela que entrou em funcionamento a primeira Sala de Recursos para altas habilidades/superdotação no Estado de São Paulo.

Instrumentos

1. Questionário "Avaliação de conhecimentos acerca da superdotação (ACAS)", elaborado por Rodrigues e Capellini (2012), a partir de Winner (1998), para levantamento de conhecimentos prévios sobre altas habilidades/superdotação. O questionário é composto por 21 questões fechadas, cujas respostas são Concordo, Discordo e Não Sei Responder, e a questão aberta "O que é Superdotação? Quais as características de pessoas superdotadas?"
2. Diário de Campo para registro descritivo das atividades desenvolvidas, dados coletados e observações feitas ao longo da pesquisa.
3. "Lista-base de indicadores de superdotação - parâmetros para observação de estudantes em sala de aula (Forma Individual)", elaborada por Delou (2014), composta por 24 afirmativas. O professor deve apontar as características mais frequentes e consistentes do estudante avaliado, assinalando se elas ocorrem sempre, às vezes ou nunca. Os resultados são obtidos pela soma simples das respostas, e aqueles que obtiverem 18 ou mais comportamentos observáveis sempre, apresentam indicadores de AH/SD e devem ser encaminhados para o atendimento educacional especializado.
4. Teste de Desempenho Escolar - TDE (STEIN, 1994) – elaborado em função da realidade brasileira, é um teste de aplicação individual utilizado com estudantes do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, sendo composto por três subtestes que avaliam escrita, aritmética e leitura, propondo três classificações: superior (S), médio (M) e inferior (I).
5. "Ficha de itens para observação em sala de aula", extraída do livro *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão* (GUENTHER, 2000, p. 175-177) e adaptada por Susana G. P. Barrera Pérez. Adotada pelo Centro de Desenvolvimento de Talentos (CEDET) de Lavras (MG), é constituída por 27 itens, em que os professores são convidados a indicar dois estudantes, auxiliando no reconhecimento daqueles que se destacam em: capacidade e inteligência geral; talento verbal; capacidade de pensamento abstrato/talento científico-matemático; criatividade acentuada e/ou talento artístico; talento psicossocial e talento psicomotor.

6. Formulário “Nomeação pelos colegas”, traduzido e adaptado do inglês por Virgolim (2014), com base no formulário de mesmo nome elaborado por Renzulli e Reis (1997). Composto por cinco questões, convida os estudantes a refletir sobre quem são os melhores da sua turma, em determinada disciplina, em domínios artísticos, em originalidade e senso de humor, em liderar grupos e, por fim, quem é o melhor estudante.
7. Formulário de “Plano de Ensino Individualizado”, elaborado por Delou (2014), a partir das legislações vigentes (BRASIL, 2009, 2011), que estão embasadas no referencial teórico de Joseph Renzulli. Constituído por dados de identificação do estudante (nome, idade, escola, ano, data de nascimento e nível escolar), local da realização e finalidade do AEE, necessidades identificadas, recursos necessários e disponíveis, período de aplicação do plano, objetivos, recursos e atividades previstas, acompanhamento, parecer e encaminhamento. Deve ser preenchido pelo professor, no início, durante e ao final da execução do plano.

Procedimentos de intervenção

Ao realizar o levantamento sobre as salas de recursos para altas habilidades/superdotação existentes no estado de São Paulo, constatou-se a criação da primeira em uma escola pública estadual na Região de Bauru, em março de 2016, a qual seria regida, em carácter de excepcionalidade, por um professor especializado em deficiência intelectual, tendo em vista que não havia professores com especialização em AH/SD, para assumir tal atendimento, disponíveis na região. Desse modo, era imperioso implementar uma formação continuada sobre AH/SD, a fim de instrumentalizar o professor para a execução de seu trabalho com os estudantes atendidos.

Antes de iniciar a intervenção, foram solicitadas autorizações à Secretaria de Estado da Educação e à Diretoria Regional de Ensino responsável pela escola. Após conseguir as autorizações, a pesquisadora foi visitar a escola, junto com a equipe de Educação Especial da Diretoria Regional de Ensino, para conhecer a direção, a professora especializada e os estudantes que já tinham sido avaliados como superdotados, em pesquisa de Mestrado anterior, realizada por Mendonça (2015).

Nessa visita inicial, a proposta da pesquisa foi apresentada para a direção da escola, a qual foi informada de que, na sequência, seria iniciada a intervenção, com a formação da professora especializada que tinha assumido a sala de recursos para estudantes com AH/SD.

Nesse sentido, foi elaborado um programa de formação continuada com a oferta do curso intitulado “O atendimento educacional especializado para estudantes com altas habilidades/superdotação”, que ocorreu ao longo de 2017, com o objetivo de proporcionar à professora da sala de recursos orientações sobre a identificação/avaliação de estudantes com AH/SD, bem como seu atendimento educacional especializado. Para implementação do programa, que aconteceu em duas etapas, foi utilizado como método de trabalho a consultoria colaborativa, em que a pesquisadora, enquanto especialista em AH/SD, atuou em parceria com a professora especializada, planejando intervenções e apoiando seu processo de reflexão-ação.

Além da formação presencial, a pesquisadora se colocou à disposição da professora por meio do *e-mail* e do aplicativo WhatsApp, com o objetivo de sanar as dúvidas e manter um canal permanente de comunicação. Inicialmente, foram previstos 12 encontros mensais, mas foram realizados apenas dez, totalizando 30 horas de formação, tendo em vista que a professora não participou de duas atividades que seriam oferecidas no campus da UNESP, durante o V Congresso Brasileiro de Educação. Nos encontros realizados, foram discutidos aspectos teóricos e práticos a respeito das AH/SD. Na primeira etapa, foram fornecidas orientações sobre estratégias para identificação de estudantes com AH/SD, enquanto a segunda etapa foi voltada para o enriquecimento curricular, conforme descrição dos registros do diário de campo apresentados a seguir.

Procedimentos de coleta e análise dos dados

Antes do início da intervenção, a professora foi convidada a participar da pesquisa, sendo explicados seus objetivos e procedimentos. Logo depois, ela assinou o TCLE e preencheu o ACAS para verificação de suas crenças sobre AH/SD, estabelecendo a linha de base. Em seguida, foi oferecido o programa de formação continuada. Finalizados os 10 encontros, a professora preencheu novamente o ACAS, a fim de medir os conhecimentos adquiridos ao longo da formação continuada. Durante os encontros, a pesquisadora procedia ao registro das atividades realizadas no diário de campo. Esse registro era feito imediatamente após a finalização do encontro, para manter a fidelidade dos fatos na sequência em que ocorreram.

Quanto à análise do curso, foram compilados os dados registrados pelo diário de campo em uma planilha de Excel, de modo a descrever as ações efetivadas, ao longo dos encontros, pela pesquisadora e pela professora, bem como os resultados obtidos. Os dados coletados pelo ACAS foram tabulados em uma planilha de Excel, para que pudessem ser

analisados os números de acertos, comparando-os na pré e pós-intervenção. Para a questão aberta (“O que é superdotação? Quais as características de pessoas superdotadas?”), procedeu-se à análise qualitativa textual das respostas produzidas pela professora, confrontando-as com a literatura existente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

a) O curso

Em relação ao curso ofertado, cujo objetivo era preparar a professora especializada para identificar e avaliar os estudantes indicados com características de AH/SD, além de oferecer atividades de enriquecimento curricular na Sala de Recursos, foram realizados dez encontros, totalizando 30 horas de formação. O curso ocorreu em duas etapas, sendo a primeira focada nas estratégias para identificação e avaliação de estudantes com indicadores de AH/SD e a segunda voltada para o ensino de estratégias de enriquecimento curricular na sala de recursos. O Quadro 4 mostra a descrição dos encontros, as tarefas executadas e os resultados alcançados.

Quadro 4 - Etapa 1: Identificação dos estudantes

ENCONTRO/OBJETIVO	ATIVIDADE	TAREFA	RESULTADO
1º - 8/3/2017 Apresentar a proposta da intervenção; coletar dados e orientar sobre o funcionamento da Sala de Recursos e os conceitos relacionados às AH/SD.	Apresentação do curso para a coordenadora e a professora especializada. Coleta da Assinatura do TCLE. Preenchimento do ACAS. Orientação sobre o conceito das AH/SD e o funcionamento da SR, em conformidade com a legislação vigente.	Realizar o levantamento de interesses dos estudantes; Construir a proposta de pesquisa dos estudantes atendidos, com base no preenchimento da ficha “O que eu quero saber” (FLEITH, 2007). Leitura dos materiais de apoio disponibilizados: legislações vigentes, material sobre estratégias de identificação e leitura do livro <i>Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos</i> (CUPERTINO; ARANTES, 2012). Mapear as 11 turmas da escola, utilizando a Ficha de Itens para Observação em Sala de aula.	Assinatura do TCLE e preenchimento do ACAS.
2º - 19/4/2017 Orientar sobre estratégias de identificação de estudantes com AH/SD. Orientar sobre os procedimentos para tabulação da ficha de mapeamento dos estudantes.	Ensino da tabulação da Ficha de Itens para Observação em Sala de Aula. Orientação sobre os procedimentos para iniciar o processo de avaliação pedagógica especializada dos estudantes mapeados.	Dar devolutiva para os professores, informando quantos estudantes foram triados e seguirão para a avaliação na SR, e solicitar aos professores uma avaliação do desempenho dos estudantes mapeados. Informar as famílias sobre o processo de avaliação, solicitando assinatura de termo de autorização, e realizar entrevista inicial com os pais. Definir o protocolo de avaliação que será usado para observação dos aspectos contidos na Lista-base de indicadores de superdotação -	Mapeamento das seis turmas do período da manhã com 13 estudantes indicados para avaliação na sala de recursos.

		parâmetros para observação de estudantes em sala de aula (Forma Individual). Aplicar o Teste de Desempenho Escolar – TDE. Leitura da coleção de livros “A construção de práticas educacionais para estudantes com altas habilidades/superdotação” (FLEITH, 2007) Leitura do artigo Dotação e talento: reconhecimento e identificação (GUENTER, 2006).	
3° - 3/5/2017 Discutir a identificação de estudantes com AH/SD. Apresentar e discutir as diferentes terminologias da área.	Tabulação das Fichas de Itens para Observação em Sala de aula preenchidas pelas cinco professoras do período da tarde. Discussão de casos de estudantes indicados e não indicados e os possíveis fatores que podem impedir a expressão dos talentos. Discussão sobre as diferentes terminologias por Joseph Renzulli e François Gagné, sendo explicados os termos <i>dotação, talento, altas habilidades e superdotação</i> .	<i>Com os pais:</i> solicitar assinatura do termo de consentimento, realizar entrevista inicial e preenchimento do <i>Checklist</i> de Características associadas à superdotação (CCAS). <i>Com a turma:</i> solicitar aos professores o preenchimento do Formulário Nomeação pelos colegas (VIRGOLIM, 2014). <i>Com o estudante:</i> realizar o protocolo de avaliação construído de modo colaborativo e com os recursos existentes na escola. Leitura do artigo A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional (PEREZ, 2009) Aplicar o Teste de Desempenho Escolar (TDE).	Mapeamento de cinco turmas do período da tarde, com 18 estudantes indicados para avaliação na sala de recursos.
4° - 17/5/2017 Ensinar a correção do Teste de Desempenho Escolar. Orientar sobre o papel do professor especializado e o papel da escola no encorajamento dos estudantes com AH/SD.	A pesquisadora ensinou a professora a proceder à correção do TDE. Também foi discutido o papel do professor especializado, de acordo as legislações vigentes. Análise das entrevistas realizadas com os pais, para verificar a necessidade de mudança no procedimento	Finalizar as duas avaliações pedagógicas especializadas em andamento, para a construção colaborativa de um modelo de relatório. Estudar o modelo de relatório utilizado pela professora especializada, em anos anteriores, na SR para DI, a fim de verificar a necessidade de adequação ao público-alvo atual.	Correção de cinco protocolos do TDE. Análise de duas entrevistas feitas com familiares. Elaboração do protocolo de Avaliação Pedagógica Especializada.
5° - 31/5/2017 Orientar quanto ao processo de avaliação pedagógica e elaboração de relatório final.	Correção de um TDE. Análise de um plano de trabalho construído pela professora especializada, com base na legislação estudada nos encontros anteriores. Definição de um modelo de relatório final a ser utilizado.	Proceder ao levantamento dos interesses das três alunas em atendimento na SR, para montagem do plano de AEE do segundo semestre. Montar uma pasta portfólio para cada estudante atendido na Sala de Recursos.	Correção de um TDE. Construção de um modelo de relatório de avaliação pedagógica. Definição do plano de trabalho da professora especializada.

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 4 descreve os procedimentos e resultados da primeira etapa da formação continuada dedicada ao ensino de estratégias para a identificação e avaliação pedagógica especializada de estudantes com AH/SD. Ao final dessa etapa, a professora especializada pôde

aprender procedimentos para o mapeamento da escola, refletiu sobre seu papel enquanto professora especializada, bem como suas funções na Sala de Recursos, a partir da construção de seu plano de trabalho. Além disso, participou da construção de um protocolo de avaliação pedagógica especializada, baseado em observações sistemáticas do desempenho dos estudantes, ao longo do ano letivo (ARAÚJO, 2014) e que previa ações com os estudantes, seus colegas, seus pais e seus professores, assim como do modelo de relatório pedagógico. Na Tabela 3, são expostos os resultados das ações executadas pela professora especializada e pela pesquisadora, no processo de avaliação pedagógica especializada implementado a partir do curso.

Tabela 3 - Resultados da Identificação

AÇÕES	TOTAL
Estudantes indicados pelos professores	31
Entrevistas realizadas com os pais	3
Aplicação do TDE	6
Aplicação do Protocolo de Avaliação	2
Elaboração do Relatório Final	2
Aplicação do Raven (pela pesquisadora)	31

Fonte: Elaborada pela autora.

A Tabela 3 mostra os resultados da identificação de estudantes; ao se analisar os dados, observa-se que, mesmo com a adoção de protocolos e materiais disponíveis na literatura e o acompanhamento sistemático oferecido por meio da consultoria colaborativa, a professora especializada conseguiu finalizar apenas duas das 31 avaliações pedagógicas especializadas previstas. É possível supor que fatores como falta de tempo de atendimento e experiência na área possam ter interferido nesse resultado, tendo em vista que o professor especializado tem diversas funções, as quais precisam ser cumpridas durante sua jornada de trabalho, sendo as mais relevantes realizar a avaliação pedagógica especializada, aplicar o plano de atendimento educacional especializado com os estudantes atendidos na sala de recursos, estabelecer parcerias e orientar professores e famílias (BRASIL, 2009). No momento do oferecimento do curso, estavam sendo atendidos 11 estudantes na Sala de Recursos, que necessitavam de acompanhamento para o desenvolvimento de seus projetos de pesquisa, e a professora tinha uma jornada de 20 horas semanais disponíveis para realizar todas as suas atribuições.

Assim, apesar de ter aprendido os procedimentos de identificação, denotando eficácia do programa de formação continuada, por meio da consultoria colaborativa, houve pouca efetividade na aplicação dos conhecimentos adquiridos para a avaliação dos estudantes que necessitavam, considerando que a professora concluiu apenas 6% das avaliações previstas,

levando a refletir sobre possíveis fatores que poderiam ter influenciado o baixo rendimento da professora, na execução de suas atividades.

A literatura aponta que professores de estudantes com AH/SD precisam apresentar certas características, para poderem potencializar o desenvolvimento de seus alunos. Dentre elas, é possível ressaltar as apontadas por Martins e Alencar (2011): necessidade de preparo profissional, atitude de pesquisador, querer atuar na área e gostar do que faz, além de ser um profissional aberto às diferenças. Chacon *et al.* (2017) complementam que, além de dominar os conhecimentos e técnicas, o professor precisa dispor de algumas variáveis pessoais, tais como dedicação, flexibilidade e criatividade, de sorte a ser capaz de exercer suas funções. Por sua vez, Fonseca e Abud (2019) enfatizam que, na percepção dos estudantes com AH/SD, as características docentes que mais contribuem para o êxito dos estudantes são: bom trabalho didático do professor, bom relacionamento com os estudantes, senso de humor e disposição para aprender.

O mapeamento feito na escola identificou 31 estudantes com indicadores de AH/SD, sendo 13 no período da manhã e 18 no período da tarde. Destes, 16 eram do sexo masculino e 15 do sexo feminino. A Tabela 4 focaliza a descrição das áreas de domínio dos estudantes indicadas por ano escolar. Vale ressaltar que, em duas turmas, não houve estudantes indicados, sendo um terceiro e um quinto ano.

Tabela 4 - Estudantes indicados por ano escolar, de acordo com a quantidade de áreas de domínio

Turma	6 Áreas de Domínio	5 Áreas de Domínio	4 Áreas de Domínio	3 Áreas de Domínio	2 Áreas de Domínio	1 Área de Domínio
1º Ano	0	3	3	1	0	3
2º Ano	1	0	2	0	3	2
3º Ano	0	0	0	0	1	2
4º Ano	0	1	0	1	1	4
5º Ano	0	0	1	0	2	0
Total	1	4	6	2	7	11

Fonte: Elaborada pela autora.

Dos 31 indicados, apenas uma estudante do sexo feminino e do segundo ano apresentou indicadores em todas as seis áreas de domínio de capacidades mapeadas pela Ficha de Itens para Observação em Sala de Aula, adaptada por Pérez (2003): Capacidade intelectual geral, Talento verbal, Capacidade de pensamento abstrato/talento científico-matemático, Criatividade acentuada e/ou talento artístico, Talento psicossocial e Talento psicomotor. Dos demais, 12% foram indicados em cinco áreas, 19% em quatro áreas, 1% em três áreas, 23% em

duas e 35% em uma área. Cabe salientar que essa ficha foi usada para mapeamento da turma, pois os professores da escola já a haviam utilizado em anos anteriores (MENDONÇA, 2015) e, portanto, conheciam os procedimentos necessários.

Em 2017, a escola possuía 247 estudantes matriculados (INEP, 2017), dentre eles, 12% apresentaram indicadores de AH/SD e 9% (23 estudantes) foram inseridos no sistema de cadastro de estudantes (CIE, 2017) com altas habilidades/superdotação. Esse percentual é superior ao preconizado pelo Relatório de Marland (1972), o qual indica uma proporção de 3% a 5% de pessoas com AH/SD em uma população geral, mas está condizente com os percentuais defendidos por Renzulli (2004), que amplia esse espectro para até 20% da população, ao afirmar que, no SEM, “[...] um *pool de talentos* de aproximadamente 10-15% abaixo dos 5% superiores também são candidatos às oportunidades suplementares de enriquecimento.” (RENZULLI, 2014b, p. 547).

Esse achado derruba o mito de que só é possível encontrar crianças com AH/SD em populações mais favorecidas (WINNER, 1998), porque a escola em questão está localizada em uma região periférica da cidade, atendendo a uma população, em sua maioria, vulnerável socialmente. A propósito, Antipoff e Campos (2010) alertam para a ideia equivocada de que só existem pessoas com AH/SD nas camadas mais privilegiadas, pois, em tese, elas possuem maior acesso à situações estimulantes, e salientam que essas pessoas podem estar presentes nas camadas socioeconomicamente desprivilegiadas, sendo importante que seu reconhecimento se dê de modo precoce, para que sejam oferecidas condições de desenvolvimento capazes de ensejar o direcionamento desses talentos para a produção de soluções que impactem positivamente seu entorno.

Em relação à segunda etapa da formação, dedicada ao ensino de estratégias para a oferta do enriquecimento curricular na Sala de Recursos, o Quadro 2 demonstra as atividades realizadas e os resultados encontrados.

Quadro 5 - Etapa 2: Enriquecimento curricular

ENCONTRO/OBJETIVO	ATIVIDADE	TAREFA	RESULTADO
6° - 14/6/2017 Orientar quanto à elaboração do projeto de pesquisa, cronograma e plano de ensino individualizado.	Ensinar como elaborar projeto de pesquisa dos estudantes, com o preenchimento do formulário “O que eu quero fazer” (FLEITH, 2007). Elaboração conjunta do cronograma das atividades e a lista de material para aquisição. Ensino sobre o preenchimento do Plano de Ensino Individualizado.	Agendar entrevista com o Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico (PCNP) responsável pelo currículo de História. Fazer o preenchimento do plano de ensino individualizado, do cronograma e da lista de materiais com os demais estudantes atendidos. Partilhar com as professoras da sala comum o modelo de Plano de Ensino Individualizado (DELOU, 2014).	Elaboração do primeiro projeto de pesquisa de uma aluna da SR.
7° - 28/6/2017 Orientar quanto à elaboração do projeto de pesquisa, cronograma e plano de ensino individualizado.	A pesquisadora e a professora especializada analisaram conjuntamente o Plano de Ensino Individualizado elaborado com uma das alunas atendidas na SR, e a professora foi orientada sobre como proceder ao preenchimento dos campos que estavam faltando. A professora elaborou o cronograma de atividades e preencheu o formulário “O que eu quero saber”, de acordo com os dados coletados com uma das alunas atendidas (Paula). ⁶	Solicitar que a escola de origem da aluna Paula realize o mapeamento de sua turma com a Ficha de Itens para Observação em Sala de aula, para verificar as áreas de domínio em que ela se destaca e se existem outros estudantes que possam ser avaliados. Finalizar a avaliação da aluna, para que possa ser construído o relatório de avaliação, que servirá como modelo.	Elaboração do segundo projeto de pesquisa para uma aluna atendida na SR.
8° - 14/9/2017 Acompanhar, avaliar e orientar os procedimentos da professora especializada, para a realização das avaliações pedagógicas e atendimentos promovidos.	A pesquisadora fez o acompanhamento das avaliações e atendimentos executados pela professora especializada, esclarecendo dúvidas e refletindo de modo conjunto sobre as estratégias adotadas.	Não houve.	Finalização da primeira avaliação pedagógica especializada.
9° - 5/10/2017 Acompanhar, avaliar e orientar os procedimentos da professora especializada, para a realização das avaliações pedagógicas e atendimentos realizados.	Foram analisados os dados obtidos na avaliação da estudante Paula, sendo concluído que ela não possui altas habilidades/superdotação. Dessa forma, houve a finalização do relatório. Houve o acompanhamento dos atendimentos realizados na SR.	Encaminhar o relatório de avaliação pedagógica especializada para a escola de origem da estudante avaliada.	Elaboração do modelo de Relatório Final de avaliação pedagógica especializada.
10° - 16/11/2017 Avaliar o curso e os procedimentos da assessoria colaborativa.	A pesquisadora e a professora especializada avaliaram os procedimentos efetuados ao longo do ano e os projetos de enriquecimento cumpridos pelos estudantes, observando que duas alunas finalizaram o projeto de pesquisa feito no início do semestre e uma delas parou de frequentar a SR, antes do final do ano. Coleta de dados com o preenchimento do ACAS.	Não houve.	Os produtos desenvolvidos pelas alunas foram partilhados com os demais professores e colegas de turma, sendo valorizados os conhecimentos por elas adquiridos, durante o processo.

Fonte: Elaborado pela autora.

⁶ Nome fictício.

O Quadro 5 apresenta os resultados obtidos com referência à segunda etapa da formação continuada dedicada ao ensino de estratégias de enriquecimento curricular na sala de recursos. Ao final dessa etapa, a professora especializada pôde aprender procedimentos para a elaboração de projetos de pesquisa e o preenchimento e execução do Plano de Ensino Individualizado. De acordo com Pedro, Ogeda e Chacon (2017), o professor precisa ter conhecimento teórico e saber utilizar estratégias pedagógicas que respeitem as diferenças e particularidades de cada estudante e proporcionem a mediação da aprendizagem daqueles com AH/SD, minorando os erros de diagnóstico e atendimento, que podem ser extremamente prejudiciais. Assim, é importante destacar o papel da assessoria colaborativa, que pode se tornar uma estratégia viável, na medida em que proponha intervenções menos complexas, apoiadas em atividades já existentes com foco na intervenção e na possível promoção de mudanças ao longo do processo para atender às necessidades do professor que está sendo capacitado (MACHADO; ALMEIDA, 2014).

Tabela 5 - Resultados do Enriquecimento

ATIVIDADE PREVISTA/OBJETIVO	Nº DE ESTUDANTES	ATENDIDOS
Elaboração de Projeto de Pesquisa e Cronograma de Atendimento	11	11
Elaboração de Plano de Ensino Individualizado	11	11
Estudantes Atendidos	11	11
Estudantes que Finalizaram o Projeto de Pesquisa	11	10
Compartilhamento dos resultados dos projetos de pesquisa	11	10

Fonte: Elaborado pela autora.

Os resultados da segunda etapa da formação continuada, apresentados na Tabela 5, apontam que a professora especializada aprendeu os procedimentos relacionados à elaboração do projeto de pesquisa, cronograma e plano de ensino individualizado, havendo conseguido aplicar esses conhecimentos à elaboração dos documentos para todos os 11 estudantes atendidos na Sala de Recursos que compuseram seus respectivos portfólios.

Cumprе salientar que apenas uma estudante não finalizou seu projeto de pesquisa, abandonando a sala de recursos antes do final do ano letivo, mesmo com as inúmeras tentativas de contato da professora, para que ela retornasse ou justificasse sua ausência. Sabatella (2005) afirma que, quando o estudante não se sente atendido em suas necessidades, ele pode se frustrar e até desistir de realizar as atividades propostas. Virgolim (2007, p. 58) ressalta que a

permanência na sala de recursos depende, dentre outros aspectos, de um “[...] alto nível de envolvimento e criatividade para continuar a desenvolver pesquisas mais avançadas na área de interesse.” Chacon *et al.* (2017) salientam que o professor precisa ser capaz de flexibilizar o ensino, de modo a colocar o estudante como um protagonista de seu processo de ensino-aprendizagem, valorizando as áreas nas quais exibe domínio e o incentivando a desenvolver seu potencial. Dessa maneira, cabe a hipótese de que o desenvolvimento do projeto não atendeu às expectativas da estudante, por estar além ou aquém de suas necessidades.

b) Crenças

As crenças apresentadas pela professora especializada, antes e após a oferta do curso, foram analisadas a partir dos dados coletados pelo ACAS. O resultado da análise descritiva, no que se refere à distribuição das respostas pré e pós-intervenção, está reunido na Tabela 6. É importante mencionar que a participante deveria discordar de todas as afirmativas, tendo em vista que elas eram falsas e baseadas em mitos (WINNER, 1998).

Tabela 6 – Total de respostas pré e pós-intervenção da ACAS

Respostas	Concordo		Discordo		Não sei responder	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Total	4	3	14	18	3	0

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao analisar os dados do preenchimento do ACAS apresentados na Tabela 6, observa-se que, das 21 questões propostas, 14 foram respondidas corretamente pela professora, quatro foram respondidas de modo incorreto (dois, três, seis e nove) e em três ela não soube responder (11, 14 e 17), antes da intervenção. Após a intervenção, o número de acertos subiu para 18, com apenas três questões erradas (três, sete e nove). Esse resultado denota que o programa de formação continuada teve um efeito positivo, demonstrando que a professora adquiriu novos conhecimentos, desfazendo algumas crenças equivocadas. Essa melhora no desempenho da professora, após a intervenção, corrobora o estudo de Lopes (2015).

Nas questões três e nove, é possível verificar que, mesmo após a intervenção, a professora permaneceu concordando com as afirmações de que os superdotados são crianças com alta habilidade em áreas acadêmicas e estudante com altas habilidades não é o mesmo que

estudante com superdotação, sendo possível afirmar a manutenção desses mitos, que se tornam prejudiciais para o correto reconhecimento e atendimento desses estudantes, bem como seu encaminhamento para serviços especializados (PEDRO; OGEDA; CHACON, 2017).

Em relação ao mito visível na questão 3 (os superdotados são crianças com alta habilidade em áreas acadêmicas), a literatura aponta que existem outras áreas de domínio, além daquelas preconizadas pela escola; desse modo, é possível considerar que uma pessoa que apresenta destaque em áreas como música, esporte, dança etc., também pode ter AH/SD (WINNER, 1998; PEDRO; OGEDA; CHACON, 2017). O próprio conceito presente na legislação brasileira ressalta esse aspecto, ao enfatizar que uma pessoa pode exibir uma habilidade acima da média em áreas isoladas ou combinadas, tais como intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes (BRASIL, 2008). Além disso, Renzulli (2018) sublinha a existência de dois tipos de superdotação, a escolar e a criativo-produtiva. Logo, é incorreto afirmar que as AH/SD estejam associadas apenas às questões acadêmicas, pois essa premissa desconsideraria os diversos perfis de superdotação existentes.

No que diz respeito ao mito de que altas habilidades não é o mesmo que superdotação, vale salientar que ele acaba sendo muito reforçado pelas discussões em relação à terminologia existentes entre diversos pesquisadores brasileiros. De acordo com Pérez (2003), a falta de universalização do conceito acarreta vários equívocos sobre o fenômeno. A diversidade de termos existentes dá a noção exata de como é complexo lidar com a subjetividade humana e encontrar padronizações que contemplem a multiplicidade de possibilidades existentes (ARANTES-BRERO, 2016).

A análise da pergunta aberta do questionário, “O que é Superdotação? Quais as características de pessoas superdotadas?”, foi realizada de modo qualitativo, a partir dos dados coletados pré e pós-intervenção, pelo questionário ACAS, cujas respostas seguem enfocadas no Quadro 6.

Quadro 6 – Respostas à questão “O que é Superdotação? Quais as características de pessoas superdotadas?” pré e pós-intervenção

COLETA	RESPOSTA
Pré-intervenção	Aquele pessoa que, quando comparada à população em geral, apresenta uma habilidade superior em alguma área do conhecimento. As pessoas superdotadas são ágeis, compreendem rapidamente as informações, apresentam facilidade em memorizar, são criativos.
Pós-intervenção	É a habilidade para atividades intelectuais, artísticas ou esportivas. As pessoas apresentam, como características básicas, facilidade para aprender determinados conteúdos, rapidez de raciocínio, desenvolvem criatividade para solucionar problemas, são críticos e questionadores.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar as respostas, é possível notar que ambas possuem semelhança com a definição de AH/SD adotada pela legislação brasileira (BRASIL, 2008, 2009, 2011), tendo em vista que a professora ressalta a existência de uma habilidade acima da média em determinada área e a presença de criatividade. Além disso, as respostas trazem características ocorrentes na literatura, como aprendizagem rápida, boa memória, capacidade de solucionar problemas de maneira criativa, criticidade e questionamento de regras e autoridade (CUPERTINO; ARANTES, 2012; FLEITH, 2007) Ao comparar as duas respostas, é possível verificar que a segunda, emitida pós-intervenção, se aproxima ainda mais do conceito adotado nas legislações vigentes, demonstrando que a professora ampliou seus conhecimentos sobre a temática, após a formação.

ESTUDO 2

IMPLANTAÇÃO DE UM MODELO DE ENRIQUECIMENTO ESCOLAR EM UMA ESCOLA PÚBLICA: desafios e possibilidades

Tendo em vista a implantação do Modelo de Enriquecimento Escolar proposto por Joseph Renzulli, surgiram as seguintes perguntas de pesquisa:

1. É viável a implantação do Modelo de Enriquecimento Escolar, em uma escola pública estadual periférica?
2. A formação continuada de professores propicia o enriquecimento curricular, em uma escola pública estadual?
3. A implantação do Modelo de Enriquecimento Escolar melhora o desempenho escolar dos estudantes?

Assim, este estudo teve como objetivo geral descrever a implantação do modelo de enriquecimento escolar em uma escola pública de uma cidade do interior de São Paulo, desde a identificação dos estudantes e a formação dos professores até a oferta de atividades de enriquecimento.

Os objetivos específicos são:

- a) Descrever e comparar as crenças e conceitos de AH/SD dos professores, antes e depois de participar de uma formação em serviço;
- b) Identificar estudantes com AH/SD, com base em indicação de professores e observação em sala de aula;
- c) Descrever interesses de estudantes, identificar facilidades e dificuldades para desenvolvê-las e estabelecer cronograma de atividades;
- d) Descrever as atividades de enriquecimento curricular oferecidas na sala comum e na sala de recursos.

MÉTODO

Delineamento do Estudo

A intervenção descrita neste estudo ocorreu durante o ano letivo de 2018, quando a pesquisadora fazia visitas mensais à escola, para efetuar a intervenção e o acompanhamento.

Durante as 22 visitas realizadas, a pesquisadora permanecia na sala dos professores, nos intervalos, para conversar sobre os casos particulares e construir, de modo colaborativo com os professores, estratégias de intervenção. Para a implantação do modelo de enriquecimento escolar, foram definidas as seguintes etapas:

- a) Etapa 1 - Capacitar a equipe escolar em Aula de Trabalho Pedagógico (ATPC);
- b) Etapa 2 - Mapear os estudantes da escola, para composição do *Pool de talentos*;
- c) Etapa 3 - Ofertar o enriquecimento curricular;
- d) Etapa 4 - Fortalecer os *clusters*.

Participantes

O estudo contou com diferentes participantes em cada etapa, conforme segue:

1. Etapa 1 - Capacitar a equipe escolar em Aula de Trabalho Pedagógico: participaram dezessete professoras, todas do sexo feminino, sendo 11 regentes das turmas do Ensino Fundamental, duas de Arte, uma de Educação Física, duas professoras especializadas em deficiência intelectual (uma atua na sala de recursos para deficiência intelectual e a outra, na sala de recursos para AH/SD) e uma professora readaptada, a qual oferece atividades de reforço para os estudantes com dificuldades de aprendizagem. Na coleta de dados do ACAS, foram consideradas apenas as seis professoras e a coordenadora, que aceitaram participar da pesquisa, assinando o TCLE.
2. Etapa 2 - Mapear os estudantes da escola para composição do *Pool de talentos* - participaram 15 estudantes, com idade entre seis e 11 anos, sendo 11 meninos, os quais foram indicados por seus professores por meio da Lista de verificação de indicadores de altas habilidades/superdotação (LIVIAH/SD), elaborada por Pérez e Freitas (2016), e da Lista base de indicadores de superdotação - parâmetros para observação de estudantes em sala de aula - Forma Grupal (DELOU, 2014) e avaliados por meio das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (RAVEN; COURT, 1998).
3. Etapa 3 - Ofertar o enriquecimento curricular - participaram seis professoras, sendo duas do primeiro ano, duas do segundo ano, uma do terceiro ano e uma do quinto ano do Ensino Fundamental, cuja caracterização está exposta na Tabela 7, além da coordenadora da escola.

Tabela 7 - Caracterização dos participantes da intervenção – Enriquecimento Escolar

Professor	Turma	Idade	Formação	Tempo de magistério
P1	Coordenação	41	Pedagogia	11
P2	5º ano	41	Pedagogia, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia	5
P3	3º ano	36	Pedagogia	12
P4	2º ano	53	Pedagogia	27
P5	2º ano	49	Pedagogia	25
P6	1º ano	37	Letras-Português	15
P7	1º ano	34	Pedagogia	7

Fonte: Elaborado pela autora.

4. Etapa 4 - Fortalecer os *clusters* – participaram 11 estudantes com AH/SD, atendidos na Sala de Recursos, sendo dois meninos e nove meninas.

Local

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental I de uma cidade do interior de São Paulo. A escola foi escolhida, pois lá entrou em funcionamento, em março de 2016 (SÃO PAULO, 2015), a primeira Sala de Recursos para altas habilidades/superdotação no Estado de São Paulo.

Instrumentos

Etapa 1:

- Questionário "Avaliação de conhecimentos acerca da superdotação (ACAS)", elaborado por Rodrigues e Capellini (2012), a partir de Winner (1998), para levantamento de conhecimentos prévios sobre altas habilidades/superdotação. O questionário é composto por 21 questões fechadas, cujas respostas são Concordo, Discordo e Não Sei Responder, e uma questão aberta: “O que é Superdotação? Quais as características de pessoas superdotadas?”;
- “Ficha de Avaliação da Intervenção” (FAI), elaborada pela pesquisadora, contendo questões sobre o grau de satisfação em relação à formação e aos materiais ofertados, à

interação com a pesquisadora, às atividades desenvolvidas, às práticas das professoras e às dificuldades encontradas.

Etapa 2:

- “Lista de verificação de indicadores de altas habilidades/superdotação” (LIVIAH/SD), elaborada por Pérez e Freitas (2016), a qual se constitui em um instrumento de triagem a ser preenchido pelo professor regente e que apresenta características e traços que compõem a definição de superdotação da Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli. O questionário é composto por 25 questões, em que o professor é convidado a indicar dois estudantes que se destacam, sendo de fácil aplicação;
- “Lista-base de indicadores de superdotação - parâmetros para observação de estudantes em sala de aula - Forma Grupal” (DELOU, 2014). Nesse formulário, que é utilizado para observações gerais da turma, o professor deve pensar em sua turma, indicando aqueles estudantes que apresentam os comportamentos mencionados, tais como: “O estudante emite opiniões pensadas, refletidas” ou “O estudante põe em prática os conhecimentos adquiridos”. Para tabulação dos dados, são considerados os que mais foram mencionados e em que áreas, a fim de que se possa definir qual foi a área de maior concentração de características para cada estudante;
- Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Raven -MPC), criadas por Raven e Court (1988), com a finalidade de avaliar o desenvolvimento intelectual de crianças de cinco a 11 anos de idade. É um teste não verbal de resolução de problemas, que mede a inteligência fluida.

Etapa 3:

- Inventário “Eu gostaria de saber mais sobre” (BURNS, 2014, p. 62-66), que consiste em uma lista com 290 temas a serem explorados e sobre a qual os estudantes deveriam refletir, de sorte a listar os dez de sua preferência;
- Ficha “Meus dez tópicos preferidos para atividades do Tipo I (BURNS, 2014, p. 67). Nela, o estudante lista o nome de dez tópicos que foram circulados no inventário “Eu gostaria de saber mais sobre” (BURNS, 2014, p. 62-66);
- Diário de Campo, para registro escrito e fotográfico das ações realizadas ao longo da intervenção.

Etapa 4:

- Diário de Campo, para registro escrito e fotográfico das ações executadas durante a intervenção.

Procedimentos de Intervenção

Etapa 1 - Formação de professores em horário de ATPC

Em dia previamente agendado com a direção da escola, a pesquisadora participou de uma reunião de Aula de Trabalho Pedagógico (ATPC), para explicar os objetivos da pesquisa e convidar os professores. Nesse momento, seis professoras manifestaram interesse e preencheram o TCLE e o ACAS, para verificar suas crenças sobre AH/SD e estabelecer uma linha de base.

Nesse encontro inicial, os professores participantes foram orientados sobre a importância de serem oferecidas pelo menos quatro atividades de enriquecimento curricular, ao longo do ano, com possibilidade de realizar atividades fora da escola. Além disso, a pesquisadora se comprometeu a auxiliar na oferta dessas atividades, trazendo propostas a partir do levantamento de interesses das turmas participantes. Ainda nesse encontro, foi distribuído para as professoras o material “Brochura para o estudante”, elaborado por Burns (2014, p. 47-55), com o objetivo de apresentar o modelo de enriquecimento escolar. Esse material foi escolhido por ser de fácil leitura e abordar os principais aspectos do referencial teórico de Joseph Renzulli, explorando o modelo triádico de enriquecimento. Também foi disponibilizado um exemplar do livro *Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos* (CUPERTINO; ARANTES, 2012), para o acervo da escola.

Em função da definição do número de professores participantes, foi delineado um programa de formação em serviço, a ser desenvolvido durante quatro reuniões de ATPC, totalizando 8 horas de formação, nas quais seriam abordados os conceitos das AH/SD, estratégias de identificação e atendimento no contexto da sala de aula e desenvolvimento da criatividade. Após a programação dos quatro encontros, a pesquisadora expôs a proposta para a direção da escola, que autorizou apenas um deles, tendo em vista que havia uma demanda de estudos a ser efetivada no horário do ATPC.

Assim, para cumprir parte dos objetivos da formação programada, foi realizado um encontro, agendado em um dia de reunião de pais, que tratou dos conceitos gerais sobre AH/SD e do modelo de enriquecimento escolar de Joseph Renzulli. Além disso, uma professora convidada apresentou uma experiência de implantação do enriquecimento curricular em uma

turma de terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de uma cidade do interior de São Paulo, para inspirar os professores (BERGAMIN, 2018). Os professores receberam materiais para leitura e vídeos de acesso gratuito sobre o tema, em seus respectivos *e-mails*, e a pesquisadora se colocou à disposição para esclarecer dúvidas e discutir os materiais disponibilizados por *e-mail*, WhatsApp e nos momentos de intervalo na sala dos professores, durante visitas mensais programadas.

Para abordar os aspectos ligados à criatividade, que estavam previstos na formação, no início do segundo semestre, a pesquisadora elaborou um documento contendo definições de criatividade e atividades para seu desenvolvimento, que foram retirados do livro *Cabrum!! Chuva de ideias! Desenvolvendo a criatividade das crianças* (VIRGOLIM, 2014). Esse material foi entregue para as professoras, que, durante o primeiro semestre, informaram que, nas sextas-feiras, costumavam realizar atividades livres, utilizando jogos e permitindo que os estudantes trouxessem brinquedos, ou passavam filmes. Dessa forma, foi sugerido que elas aproveitassem esses momentos para fomentar a criatividade, por meio de atividades dirigidas.

A pesquisadora também sugeriu que as professoras criassem, em suas salas, a caixa das curiosidades e a caixa dos desafios. Na caixa das curiosidades, os estudantes poderiam colocar perguntas e dúvidas e, no final de cada quinzena ou mês, a professora abriria a caixa e criaria condições para que as dúvidas fossem respondidas, levando os estudantes a pesquisar, utilizando os recursos disponíveis na escola (livros, revistas e o laboratório de informática). Na caixa dos desafios, deveriam ser disponibilizados jogos, cubo mágico, sudoku e outras atividades que suscitasse o desenvolvimento do raciocínio lógico.

No final do ano letivo, na última visita programada, as seis professoras participantes foram convidadas a preencher novamente o ACAS, a fim de verificar se havia ocorrido alguma mudança em relação às crenças sobre AH/SD. Além disso, elas preencheram o formulário de avaliação da intervenção realizada.

Etapa II – Mapeamento de novos estudantes com indicadores de AH/SD (composição do *Pool de Talentos*)

Durante o ano letivo, foi feito o mapeamento de novos estudantes com indicadores de AH/SD, que deveriam ser avaliados, posteriormente, pela professora de sala de recursos. Esse mapeamento aconteceu no mês de junho, a partir da orientação dada para a coordenadora da escola pela pesquisadora, que convidou os professores a realizar o preenchimento da Lista de verificação de indicadores de altas habilidades/superdotação (LIVIAH/SD). Em seguida, a

coordenadora recolheu as fichas e entregou para a professora da Sala de Recursos tabular. Como essa ficha foi utilizada pela primeira vez, na escola, tendo em vista que ela está apoiada no referencial teórico de Renzulli, sendo diferente da adotada em anos anteriores, a pesquisadora procedeu à tabulação junto com a professora, orientando sobre o modo correto de corrigir e selecionar os estudantes indicados, de acordo com as instruções elaboradas pelas autoras, as quais definem que o estudante precisa ser indicado em pelo menos 51% das questões (1 a 24), além das citações na questão 25 (PÉREZ; FREITAS, 2016).

Desde 2015, a escola usava a ficha “Lista de itens para observação em sala de aula” (GUENTHER, 1998), empregada pelo Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET). O instrumento foi construído com base no referencial teórico humanista, ancorado na teoria de François Gagné⁷, e possui 25 itens, que são preenchidos pelo professor a partir da observação de sua turma, indicando dois estudantes que se sobressaem em cada afirmação (MENDONÇA, 2015). Como a pesquisa atual está embasada no referencial teórico de Joseph Renzulli, foi necessária a substituição desse instrumento de triagem inicial.

Após o mapeamento prévio, a pesquisadora procedeu à aplicação do Raven (MPC) aos 15 estudantes indicados pelos professores e que tiveram a participação autorizada pelos pais, mediante assinatura de TCLE. No final do ano, as professoras participantes da pesquisa foram convidadas a realizar novo mapeamento da sua turma, com a Lista-base de indicadores de superdotação - parâmetros para observação de estudantes em sala de aula (Forma Grupal). Dessa vez, a pesquisadora fez a tabulação dos dados, de acordo com os critérios definidos pela autora.

Etapa III – Oferta do enriquecimento curricular por meio da assessoria colaborativa

Para fins de intervenção e comparação dos resultados, a pesquisadora separou as turmas em três grupos, conforme descrito na Tabela 8.

Tabela 8 – Configuração do Grupos de Intervenção

Grupo	Turma	Curso de extensão	Enriquecimento
3	1A	Sem participação	SIM
	1B	Sem participação	SIM
2	2A	Sem participação	NÃO
	2B	Sem participação	NÃO
1	3A	Com participação	SIM
	5A	Com participação	SIM

Fonte: Elaborada pela autora.

⁷ Criador do Modelo Diferencial de Dotação e Talento (DMGT), o qual reconhece que capacidades naturais ou aptidões são a base para a constituição do talento.

Conforme apresentado na Tabela 9, o Grupo 3 recebeu atividades de enriquecimento curricular programadas pela pesquisadora, mas as professoras não participaram do curso de Extensão Universitária “Atendimento escolar ao estudante com altas habilidades/superdotação”.⁸ O Grupo 2 se configurou como grupo-controle e não recebeu qualquer intervenção, na medida em que as professoras não participaram do curso e os estudantes não receberam atividades de enriquecimento programadas pela pesquisadora. As professoras do grupo 1 participaram do curso de Extensão Universitária e os estudantes receberam atividades de enriquecimento programadas pela pesquisadora.

Definidos os grupos de intervenção, o primeiro passo foi proceder ao levantamento de interesses dos estudantes das turmas do segundo, terceiro e quinto ano. Para isso, foi solicitado que os professores promovessem, junto aos seus estudantes, uma atividade tendo como referência o inventário “Eu gostaria de saber mais sobre” e a ficha “Meus dez tópicos preferidos” para atividades do Tipo I. Em seguida, a pesquisadora recolheu as listas elaboradas, providenciou sua tabulação, para verificar os assuntos mais mencionados pelos estudantes, e enviou por *e-mail* o resultado para as professoras, conversando pessoalmente na próxima visita programada, a fim de verificar quais atividades poderiam atender àquelas demandas.

Vale ressaltar que, para as turmas de primeiro ano, foi decidido em consenso com as professoras que não fariam levantamento de interesses, pois ainda não sabiam ler e escrever. Nessa conversa de planejamento, as professoras sugeriram serem trabalhadas atividades que envolvessem desenvolvimento da coordenação motora, tendo em vista que os alunos apresentavam dificuldades que estavam interferindo no processo de alfabetização. Outro aspecto a ser mencionado é que houve o levantamento de interesses nas turmas do segundo ano, que compõem o grupo B, mas não houve intervenção, pois este era o grupo-controle.

Após o levantamento de interesses, foram verificadas as possibilidades de realização de atividades de enriquecimento, no entanto, um grande limitador se instalou: a dificuldade em levar os estudantes para visitas fora da escola, por falta de transporte disponível e gratuito. Desse modo, a pesquisadora optou por oferecer atividades dentro do espaço escolar, levando voluntários. Nesse momento, surgiu o segundo aspecto dificultador: a escassez de voluntários para a implementação de atividades na escola. Paralelamente, as professoras se articularam com a coordenação e os pais, de sorte a promover atividades que atendessem ao proposto por

⁸ Oferecido na modalidade semipresencial, com 66 horas de duração, sendo 46 horas *on line* e 20 horas distribuídas em 5 encontros presenciais de 4h e oferta de 60 vagas, realizado entre os meses de maio e julho de 2018, para professores da rede pública, de modo gratuito.

Joseph Renzulli, no enriquecimento de Tipo I, foco desta intervenção, conforme orientado na primeira reunião.

Sendo definidos os temas de interesse dos estudantes, a pesquisadora passou a procurar voluntários que pudessem realizar atividades, conforme sua experiência e conhecimento. A proposta era desenvolver ações que ampliassem a visão de mundo dos estudantes e possibilitassem novas aprendizagens, tal como o preconizado pelo Enriquecimento de Tipo I (REZULLI, 2014a).

É preciso considerar que a escola onde se deu a pesquisa se localiza em uma região geográfica distante do centro da cidade, sendo frequentada, em sua maioria, por estudantes de baixa renda e com acesso limitado aos equipamentos culturais e atividades diversificadas. Um atenuante a essa situação ocorre dentro da própria escola, pois, como ela está em uma região periférica e com poucos recursos, ela constitui um espaço de promoção de lazer e cidadania com a realização do Programa Escola da Família,⁹ nos finais de semana. Esse programa é coordenado pela vice direção da escola, que também promove atividades durante o horário das aulas, por meio de parceria com o posto de saúde do bairro e com universidades particulares da cidade.

Durante algumas visitas à escola, a pesquisadora presenciou diversas atividades, sendo que muitas delas foram divulgadas pela rede social da escola: Carnaval; Palestra sobre preparo de alimentos; Palestra sobre alimentação saudável; Palestra sobre Educação Fiscal (Secretaria da Fazenda); Educação física com capoeira (2º A e B); Semana de combate à dengue; Combo dos 5 elementos (Semana de Hip Hop); Evento Bauru em ação (final de semana); Teatro “Frozen e o gatinho de gelo”; Ação Social (Parceria com a Prefeitura Municipal); Palestra sobre Hanseníase; Apresentações artísticas e culturais; Folclore e Tangran; Agita família nas escolas; Capoeira; Festa junina; Campanha do agasalho; Ações de prevenção às drogas; Palestra sobre higiene pessoal e Prevenção também se ensina: gravidez na adolescência. Além dessas atividades, cabe ressaltar a criação do grêmio estudantil, com vistas a incentivar a participação dos estudantes no cotidiano da escola. A escola ainda conta com voluntárias que oferecem ensino religioso em todas as turmas.

⁹ Criado em 2003, proporciona a abertura de escolas da Rede Estadual de Ensino, aos finais de semana, com o objetivo de criar uma cultura de paz, despertar potencialidades e ampliar os horizontes culturais de seus participantes. Disponível em: <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Subpages/sobre.html>. Acesso em: 12 jul. 2019.

Em 2018, a escola foi incentivada pela coordenadora a participar da Olimpíada de Matemática da plataforma de aprendizado MATIFIC¹⁰ para estudantes da Educação Infantil ao 6º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de incentivar o aprendizado da Matemática de modo lúdico, encorajando os estudantes com interesse nessa área. Assim, como a proposta era envolver a escola toda em atividades que ensejassem novos conhecimentos, a pesquisadora considerou que as atividades do Programa Escola da Família e a participação no MATIFIC proporcionaram uma ampliação da visão de mundo dos estudantes, cumprindo os objetivos das atividades de Tipo I, tal como preconizam Cupertino e Arantes (2012).

Quanto à intervenção proposta, a pesquisadora convidou seis voluntários com conhecimentos em diversas áreas (música, esporte, poesia, animais, plantas e psicologia) para desenvolver atividades que pudessem fomentar a criatividade, a imaginação e o conhecimento. Dessa maneira, o convite foi seguido por um detalhamento sobre os objetivos da pesquisa e a finalidade da participação de cada um, na escola. Foi solicitado que cada voluntário construísse um breve plano de intervenção, descrevendo os objetivos, conteúdos abordados, materiais necessários e tempo de duração da atividade.

Em seguida, essas informações foram encaminhadas para a professora cuja turma receberia a atividade, para que esta pudesse ser autorizada, sendo definida uma data para sua realização. No dia da promoção da atividade, além do voluntário, permaneciam com a turma a professora regente e a pesquisadora, a qual fazia os registros das observações em um diário de campo e em fotografias.

Etapa IV - Fortalecimento dos *clusters* (Sala de Recursos)

Além das atividades oferecidas para todos os estudantes das turmas participantes, foram organizadas oficinas com aqueles que frequentam a sala de recursos voltada para o atendimento das AH/SD que funciona na escola. Mesmo que o estudante tivesse participado da atividade em sua turma, nesse momento, ele poderia se aprofundar, fazendo novas perguntas e interagindo com o voluntário no seu grupo de pares; dessa forma, foram programadas três atividades para o segundo semestre.

¹⁰O MATIFIC foi projetado por especialistas em educação para promover o ensino e a aprendizagem da compreensão conceitual para estudantes de Educação Infantil. Mergulhando em uma plataforma de aprendizado envolvente, o MATIFIC cobre seu currículo de Matemática e ajuda os estudantes a alcançar o domínio de uma maneira divertida e instigante. Disponível em: <https://www.matific.com/bra/pt-br/home/>. Acesso em: 17 jan. 2019.

Além dessas, a pesquisadora realizou intervenções pontuais com alguns estudantes da sala de recursos, visando ao desenvolvimento do autoconceito e da criatividade. Nessas intervenções, ela permanecia na sala de recursos, durante os atendimentos, participando ativamente na proposição de reflexões, na exploração de materiais, na elaboração de projetos e na definição de produtos. Em relação ao autoconceito, foi elaborado um programa de intervenção para um estudante em particular, o qual estava demonstrando dificuldade em lidar com a descoberta de ter AH/SD, ao afirmar que era bom em tudo e melhor que os amigos. Essa intervenção ocorreu em dois encontros individuais, quando foram abordadas as principais características das AH/SD e suas implicações na escola, além dos mitos presentes. A última parte da intervenção se deu de modo coletivo, na oficina dimensionada especialmente para esse estudante e oferecida para os demais frequentadores da Sala de Recursos (SR), denominada “Criar e Sentir”.

Nessa oficina, foram trabalhadas as emoções, por meio da contação da estória “O monstro das cores”, do manuseio de massinhas representando os sentimentos e da confecção do pote do sentimento, com o registro de sentimento de tristeza, alegria, medo, calma e raiva. Em seguida, aconteceu uma atividade de relaxamento preparatória para a última atividade, que seria a elaboração de um projeto de criação coletivo. Para isso, foram oferecidos materiais aos estudantes (diversos tipos de papel, pedras, blocos de madeira de vários tamanhos, sementes, arame, barbante, jornal, cartolina etc.), os quais foram levados para a área externa na escola, sob a copa de uma árvore, para explorar os materiais e criar. Os materiais disponibilizados aos estudantes foram posteriormente doados para uso da Sala de Recursos.

Além das intervenções com os estudantes, a pesquisadora procedeu ao acompanhamento das ações executadas pela professora especializada na sala de recursos, com visitas sistemáticas, objetivando sanar dúvidas e orientar o trabalho concretizado. Dessa forma, auxiliou na correção de inventários, na elaboração e desenvolvimento de projetos e na proposição de atividades para os estudantes. Nesse processo, a professora foi orientada a criar a caixa do desafio e a caixa das curiosidades.

A caixa do desafio seria composta por diversos jogos (Tangran, cubo mágico, jogos de raciocínio, palavras cruzadas, sudoku, atividades para desenvolvimento da criatividade), os quais poderiam ser acessados pelo estudante, sempre que estivesse desmotivado para prosseguir com seu projeto individual. A caixa das curiosidades serviria para que os estudantes colocassem dúvidas e temas para pesquisa futura.

Procedimento de coleta e análise dos dados

Para cada uma das etapas de intervenção, foi realizado um procedimento de coleta e análise dos dados, conforme apresentado a seguir. Na Etapa 1, foram utilizados o ACAS, pré e pós-intervenção, bem como o formulário de avaliação da intervenção, preenchido no último encontro do ano. Os dados foram tabulados e analisados estatisticamente, por meio do *software* SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 20. Tendo em vista que a amostra era pequena, foi usado o teste não paramétrico Wilcoxon, para comparar os resultados pré e pós-intervenção, a fim de verificar se houve mudança de concepção dos professores participantes acerca das AH/SD, sendo que, para essas análises, foi adotado o nível de significância de 0,05. Vale ressaltar que foram analisados apenas os formulários respondidos pelos seis participantes da pesquisa. Os demais professores foram convidados a assistir à palestra sobre enriquecimento curricular, mas não foram colhidos dados, pois não houve assinatura do TCLE.

Na Etapa 2, ocorreu, em dois momentos distintos, o mapeamento de estudantes com indicadores de AH/SD. No primeiro deles, em junho, os professores foram convidados a preencher a LIVIAH/SD e, no segundo momento, que se deu no último encontro, os professores preencheram a Lista-base de indicadores de superdotação – parâmetros para observação de estudantes em sala de aula (Forma Grupal). Ambos foram tabulados de acordo com os critérios definidos pelas autoras do material. Além do preenchimento desse inventário, os professores responderam a uma questão no formulário de avaliação da intervenção que perguntava, de modo aberto, se eles suspeitavam que algum estudante ainda não avaliado possuía indicadores de AH/SD e, em caso afirmativo, era solicitado que eles descrevessem as características que chamaram atenção.

Na Etapa 3, na qual se teve a implantação do enriquecimento escolar, através da assessoria colaborativa, houve a coleta de dados, a partir do preenchimento do FAI no último encontro do ano. A avaliação quantitativa foi realizada por meio de tabulação simples dos dados em planilha de Excel, enquanto a avaliação qualitativa foi aplicada em função da análise das respostas abertas, sendo complementadas pelos registros do diário de campo, coletados pela pesquisadora ao longo da intervenção. Na Etapa 4, caracterizada pelo fortalecimento dos *clusters*, a pesquisadora fez o registro da intervenção no diário de campo, que posteriormente foi analisado de modo qualitativo, com vistas a descrever a intervenção e os resultados obtidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Etapa I:

A primeira análise comparativa apresentada na Tabela 9, refere-se às crenças acerca das AH/SD aferidas das professoras, por meio da aplicação do ACAS antes (pré-teste) e após (pós-teste) a intervenção. É importante mencionar que os participantes deveriam discordar de todas as afirmativas, considerando que elas eram falsas e baseadas em mitos sobre o tema, amplamente divulgados na literatura (WINNER, 1998).

Tabela 9 – Acertos em relação ao ACAS

Professor	Pré-teste						Pós-teste					
	C		D		NSR		C		D		NSR	
	FA	FR(%)	FA	FR(%)	FA	FR(%)	FA	FR(%)	FA	FR(%)	FA	FR(%)
P1	8	38	13	61	0	0	6	28	14	67	1	4
P2	6	28	4	19	11	52	11	52	3	14	7	34
P3	2	9	19	90	0	0	1	5	20	95	0	0
P4	2	9	16	76	3	14	7	34	13	61	1	5
P5	6	28	12	57	2	9	5	24	10	47	6	29
P6	6	28	4	19	11	52	11	52	1	5	9	43
P7	4	19	12	57	5	23	8	38	10	48	3	14

Legenda: C- Concordo D – Discordo NSR – Não sei responder FA – Frequência absoluta FR – Frequência Relativa

Fonte: Elaborada pela autora.

Observa-se que as professoras P1 e P3 tiveram um aumento no número de respostas corretas, tendo em vista que a P1 discordou de 61% das afirmativas, no pré-teste, e 67%, no pós teste, enquanto a P3 discordou de 90%, no pré-teste, e 95%, no pós-teste. Vale salientar que essas duas professoras também participaram do curso de extensão “Atendimento escolar ao estudante com altas habilidades/superdotação”. Ao analisar os resultados alcançados pelas professoras P2, P4, P5, P6 e P7, nota-se que houve diminuição no número de acertos, no pós-teste, denotando certa fragilidade do programa de formação continuada implantado, tal como o encontrado por Rech e Negrini (2019), uma vez que, neste estudo, foi realizado apenas um encontro de formação dentre os previstos. Esse resultado indica o quanto é fundamental investir na formação continuada, para que os professores se apropriem de “[...] conhecimentos adequados sobre o tema, desvinculando-se de mitos e representações equivocadas sobre o assunto das altas habilidades/superdotação, para realizar assim os encaminhamentos necessários.” (RECH; NEGRINI, 2019, p. 497).

Ao avaliar a formação recebida e os materiais para estudo disponibilizados, por meio da FAI, 85% das professoras referiram estar satisfeitas, atribuindo nota cinco em uma escala *Likert* de um a cinco, em que cinco representa 100% de satisfação. Ao avaliar a interação com

a pesquisadora, seis professoras atribuíram nota cinco e uma nota quatro, ao passo que 100% deram nota quatro para a qualidade dos materiais ofertados. Todas as professoras relataram que a assessoria colaborativa auxiliou em sua prática pedagógica, proporcionando “reflexão e ampliação dos conhecimentos”, de acordo com as professoras P4, P6 e P7, “trazendo exemplos excelentes” (*sic* P1) e “dando suporte para o trabalho com os superdotados”, conforme mencionou a P3. A P5 referiu que não ficou todo o ano letivo na sala, por isso “não pôde aproveitar tanto”. Quatro professoras sugeriram a continuidade do projeto, em 2019.

Esses resultados estão de acordo com os achados de Machado e Almeida (2014), no que tange à relevância dada pelos professores ao acompanhamento oferecido pela consultoria colaborativa, assim como em relação à necessidade de desenvolver programas de auxílio aos professores. Segundo as autoras, este seria “[...] um caminho promissor para assegurar as necessidades dos professores perante sua atuação em sala de aula, bem como estreitar vínculos e firmar parcerias.” (p. 235). Desse modo, é possível afirmar a viabilidade da consultoria colaborativa (FINELLI *et al.*, 2015) também para o público com AH/SD.

Na FAI, os professores puderam apontar as práticas que adotavam em sala com os estudantes com AH/SD e, dentre elas, as mais citadas foram oferecer atividades extras e colocar o estudante como monitor da turma, ambas com 16%; oferecer atividades que promovam a criatividade (13%); incentivar e motivar (13%); oferecer atividades aprofundadas em conteúdo de interesse ou que o estudante já domina (13%), tal como expresso no Gráfico 3.



Fonte: Elaborado pela autora.

Além das práticas mencionadas, três professoras indicaram, no mesmo instrumento de avaliação, que ofereceram enriquecimento curricular em Matemática e Língua Portuguesa,

quatro buscaram extrair ao máximo a capacidade do estudante, quatro procuraram não destacá-lo em relação aos outros e duas assinalaram “outros”, sendo que a primeira (P2) frisou oferecer atividades, como passeios e experiências, enquanto a segunda (P5) afirmou que nunca teve estudantes com AH/SD e que espera aproveitar os materiais fornecidos, quando os tiver. Esses resultados evidenciam que, mesmo não tendo formação para lidar com estudantes com AH/SD, os docentes utilizavam estratégias bem claras e eficientes, demonstrando uma preocupação com a aprendizagem diferenciada deles (BAHIENSE; ROSSETTI, 2014).

Bahiense e Rossetti (2014) verificaram que, dentre as estratégias escolhidas pelos docentes para dar aulas para pessoas com AH/SD, as mais adotadas foram: incentivar e motivar os estudantes (33,4%); realizar atividades extras (25%); promover atividades interdisciplinares, com a ajuda de outros professores (25%); buscar extrair ao máximo a capacidade do estudante (16,7%) e tirar dúvidas, quando solicitada sua ajuda (16,7%). No entanto, é preciso avançar em termos de estruturação de uma política de atendimento para esses estudantes, em nosso país, a qual contemple a qualificação docente para a oferta de um atendimento pedagógico personalizado e alinhado com as necessidades e interesses dessa clientela (RECH; NEGRINI, 2019).

Etapa II: Identificação/Mapeamento

Os dados referentes ao levantamento de estudantes com indicadores de AH/SD, por meio da LIVIAHSD, revelaram que, das 11 professoras da escola, somente oito realizaram o mapeamento e, em três turmas, não houve a indicação de nenhum estudante. Nas turmas em que ocorreu o mapeamento, foram apontados cinco estudantes, sendo que apenas uma era do sexo feminino. No ano de 2018, a escola contava com 257 estudantes matriculados (INEP, 2018); destes, somente cinco foram indicados com sinais de AH/SD, sendo posteriormente encaminhados para avaliação na Sala de Recursos.

Como esses resultados foram pouco significativos, com seleção de aproximadamente 2% de estudantes com indicadores de AH/SD, tendo em vista que a literatura aponta 3% a 5% da população com AH/SD (MARLAND, 1972), a pesquisadora optou por aplicar outro formulário de mapeamento, no final do ano, e os dados coletados por meio da Lista-base de indicadores de superdotação - parâmetros para observação de estudantes em sala de aula (Forma Grupal) mostraram a existência de 18 estudantes com sinais de AH/SD nas seis turmas, sendo sete meninas. Desse modo, 7% dos estudantes matriculados apresentaram indicadores

de AH/SD, sendo sugerida uma avaliação pedagógica especializada na sala de recursos, para confirmação desses sinais.

A Tabela 10 expõe o número total de estudantes por turma e aqueles que foram indicados nos dois instrumentos. Dos cinco estudantes apontados pelo primeiro instrumento, quatro permaneceram indicados pelo segundo instrumento, exceto Elias, do 4º ano, uma vez que não houve o segundo mapeamento na sua turma.

Tabela 10 – Estudantes indicados por seus professores

Turma	N	PRIMEIRO MAPEAMENTO¹¹ (PÉREZ; FREITAS, 2016)	SEGUNDO MAPEAMENTO (DELOU, 2014)
1º ANO A	21	Luiz	Luiz e Cora
1º ANO B	22	Jair	Jair e Clóvis
1º ANO C	31	Nenhum indicado.	Não houve mapeamento.
2º ANO A	26	Não houve mapeamento.	Lúcio e Dimas
2º ANO B	25	Ana	Ana, João, Lia, Fernanda e Davi.
3º ANO A	28	Não houve mapeamento.	Luca, Fábio, Alana e Eva.
3º ANO B	28	Nenhum indicado.	Não houve mapeamento.
4º ANO A	23	Elias	Não houve mapeamento.
4º ANO B	21	Não houve mapeamento.	Não houve mapeamento.
5º ANO A	27	Daniel	Daniel, Tomas e Maria.
5º ANO B	13	Nenhum indicado.	Não houve mapeamento.
TOTAL		5	18

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos dezoito estudantes selecionados pelos professores, por meio da Lista-base de indicadores de superdotação - parâmetros para observação de estudantes em sala de aula (Forma Grupal), 15 foram autorizados por seus pais a participar da pesquisa, sendo avaliados em seu potencial intelectual, através do Raven (MPC). Destes, 13 obtiveram escore muito superior, com percentil acima de 95, sendo sete meninos.

De acordo com Mills e Tissot (1995), o Raven (MPC) não pode ser utilizado como o único instrumento de selecionar estudantes para participar de programas especiais, sendo seu uso promissor como um instrumento de triagem geral, a ser usado em conjunto com outras medidas para identificar estudantes com potencial acadêmico que poderiam lucrar com programas especiais destinados a melhorar suas habilidades acadêmicas. Assim, para confirmar a existência de indicadores de AH/SD, é importante empregar múltiplas avaliações, as quais propiciem um conjunto de informações que tornem mais segura e eficiente essa tarefa (MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2018).

¹¹ Nomes fictícios.

Quando se adotam apenas métodos tradicionais de identificação, baseados em testes, muitos estudantes podem ser deixados de lado, por isso, os pesquisadores criaram métodos de identificação não tradicionais (por exemplo, testes não-verbais, portfólios estudantis, listas de verificação afetivas). Embora os métodos não tradicionais ajudem a identificar os estudantes menos representados como tendo AH/SD, ainda é preciso criar melhores métodos de identificação para abordar as desigualdades na identificação (HODGES *et al.*, 2018).

Para completar o mapeamento dos estudantes, as professoras responderam uma pergunta aberta no formulário de avaliação da intervenção, a qual pedia que elas indicassem se suspeitavam de algum estudante com AH/SD que não havia sido identificado e quais as características observadas. Das sete professoras, somente uma não mencionou suspeita de algum estudante, sendo apontados seis estudantes, dos quais apenas um, do sexo masculino, não havia sido indicado por instrumentos utilizados anteriormente. Dentre as características mencionadas por elas, estão: raciocínio rápido, interesse por desafios e criatividade (P1), liderança, independência, persistência e pensamento crítico e aguçado para além da idade (P3), desenvoltura nas atividades e interesse nos temas propostos (P4), falar sobre assuntos além das matérias vivenciadas (P5), destaque em todas as disciplinas e facilidade para se desenvolver em todas as atividades (P6) e facilidade para aprender (P7).

A literatura compreende todas estas como características observáveis em pessoas com AH/SD, apesar de não ser possível estabelecer fórmulas para o reconhecimento dessa população (CUPERTINO; ARANTES, 2012; MARTINS; CHACON, 2012). As características mencionadas corroboram os estudos de Maia e Fleith (2002), que, ao entrevistar professores, verificaram que as mais notadas pelos professores, ao identificarem estudantes com potencial superior, são: facilidade de aprendizagem e/ou desempenho avançado, conforme frisaram as professoras P4, P6 e P7; opinião diferenciada dos colegas, opinião partilhada pelas professoras P3 e P5, e grande interesse, como destacou a P1. Assim como o encontrado por Ubeda (2017), houve um baixo número de sinalização de indicadores de criatividade, tendo em vista que somente uma professora (P1) mencionou esse aspecto, demonstrando o quanto pode ser difícil o reconhecimento de talentos na área produtivo-criativa, sendo dado maior ênfase aos aspectos acadêmicos, segundo ressalta Renzulli (2014, 2018).

Etapa III - Oferta do enriquecimento curricular por meio da assessoria colaborativa

Para realização do enriquecimento curricular, fez-se, junto às turmas participantes, o levantamento de interesses, conforme demonstrado na Tabela 11.

Tabela 11 - Levantamento de interesse dos estudantes

Turma	Interesses
2° A	Balé, Brasil, Desenho, Língua estrangeira, Matemática, jogos, Biologia, memória.
2° B	Balé/dança, Matemática, maquiagem, cinema, Astronomia, circo/mágica, biblioteca/pesquisa, poesia, lendas, fábulas
3° A	Leitura, poesia, confecção de livros, autores, biblioteca, fábulas, Jornalismo, Veterinária, animais, Astronomia, espaço, foguetes, mecânica, História, guerras, museus, corpo humano, Medicina, álcool/drogas, Arte, balé, teatro
5° A	Animais, passarinho, Veterinária, Ciências, vida selvagem, aquário, História/museus, Astronomia, foguetes, lua, clima, natureza, ecologia, recreação, música, dança, pintura, escultura, canto, poesia cinema, animação, desenho

Fonte: Elaborada pela autora.

De acordo com Hernández-Torrano e Saranlı (2014), existem três aspectos que são inegociáveis para a implantação do *SEM*: a leitura do livro *The Schoolwide Enrichment Model: a how-to guide for educational excellence* (RENZULLI; REIS, 1997), para compreender os objetivos, componentes e procedimentos do modelo; o levantamento de habilidades, interesses e estilos dos estudantes para tomar decisões sobre oportunidades de enriquecimento individualizadas fornecidas; contar com pessoal especializado, que dedique a maior parte de seu tempo trabalhando diretamente com os estudantes. Além disso, três objetivos devem ser buscados junto aos estudantes: o prazer, o engajamento e o entusiasmo. Assim, ao planejar a intervenção, esses aspectos foram considerados pela pesquisadora, que procedeu ao levantamento dos objetivos e procedimentos do *SEM*, selecionando aqueles que seriam viáveis de serem implantados, durante a intervenção; realizou o mapeamento dos interesses dos estudantes, a fim de planejar as atividades, e contou com o apoio da professora especializada na SR. A partir desse levantamento de interesses, a pesquisadora apresentou os resultados para as professoras, sendo programadas as atividades de enriquecimento conforme se verifica no Quadro 7.

Quadro 7 – Atividades de enriquecimento realizadas

Grupo	Ano	Atividade oferecida pela pesquisadora	Atividade implementada pelas professoras
3	1º A	Conhecendo a Meliponicultura, explorando sentidos e valorização Botânica.	Cinema, Visita à Aldeia Indígena e MATIFIC.
	1º B	Conhecendo a Meliponicultura, explorando sentidos e valorização Botânica	Cinema, Visita à Aldeia Indígena e MATIFIC.
2	2º A	Sem intervenção.	Zoológico e Palestras (Escola da Família).
	2º B	Sem intervenção.	Zoológico e MATIFIC.
1	3º A	Conhecendo a Meliponicultura, Inicialização à musicalização e Poesia na Escola.	Oficina de Tangran, Boliche matemático, Alimentação saudável com jogos, Oficina de brincadeiras africanas, Estudos de astronomia, Construção de um Goniômetro, Poemas de Vinícius de Moraes, Projeto animais do mar e Residência Pedagógica. ¹²
	5º A	Conhecendo a Meliponicultura.	Visita ao Zoológico, Jardim Botânico, Museu Ferroviário, Laboratório de Astronomia – UNESP e Recanto do Sabiá.

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme os dados apresentados, é possível observar que cinco turmas realizaram passeios fora da escola e apenas o terceiro ano teve atividades apenas dentro da escola, com a parceria de estagiárias do Programa Residência Pedagógica¹³ de uma universidade particular da cidade. Vale ressaltar que essas saídas só foram viáveis, pois os pais, além de autorizarem seus filhos a participar da atividade, custearam o transporte entre a escola e o local a ser visitado.

Renzulli (2014b, p. 545) afirma que o enriquecimento de Tipo I deve proporcionar ao estudante “[...] uma ampla variedade de disciplinas, temas, profissões, *hobbies*, pessoas, locais e eventos que normalmente não estão incluídos no currículo regular”, sendo atraentes e

¹² Programa realizado por estagiários de Pedagogia, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID - de uma universidade particular do município em que a pesquisa está sendo desenvolvida. As estagiárias auxiliaram no desenvolvimento de várias atividades listadas para a turma do 3º ano.

¹³ O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 12 ago. 2019.

envolvendo atividades como palestras, painéis, troca de experiências e visitas a instituições, feiras, bibliotecas, museus e cinema, abarcando tópicos e metodologias pouco explorados na sala de aula e estimulando novos interesses (CHAGAS *et al.*, 2007). No entanto, a falta de investimentos por parte do poder público pode dificultar o atendimento a essa população (CUPERTINO; ARANTES, 2012).

Acrescentam Lima *et al.* (2017, p. 10):

A oferta de atividades que diferem de suas vidas escolares e que fogem de seus domínios rotineiros, possibilita a observação de uma paixão genuína, visto que, geralmente, alunos com AH/SD buscam conhecimentos aprofundados sobre seus reais interesses e não somente àqueles impostos pelo seu meio escolar e social.

Em relação às atividades proporcionadas pela pesquisadora, foi delineado um plano de intervenção, assim como propõem Renzulli (2014a) e Santos *et al.* (2017), sendo oferecidas seis atividades que estão evidenciadas no Quadro 8. Vale ressaltar que a intervenção ocorreu somente no segundo semestre, tendo em vista que, no primeiro, alguns dificultadores impediram sua realização, tais como falta de recursos para o transporte dos estudantes e dificuldades com a localização de voluntários.

Quadro 8- Descrição das atividades oferecidas na sala comum

Atividade	Objetivo	Data	Ano escolar	Duração	Responsável	Participantes
Explorando sentidos	Trabalhar coordenação motora fina; estimular a utilização de outros sentidos na execução de tarefas de coordenação motora fina.	15/6/2018	1º ano	1 hora	Estudante do último ano do curso de Educação Física da UNESP.	36 estudantes participantes
Conhecendo a Meliponicultura	Conhecer as abelhas nativas e sua importância para a natureza e produção de alimentos.	21/9/2018	1º, 3º e 5º anos Sala de Recursos	1 hora	Meliponicultor da região	73 estudantes participantes.
Poesia na Escola	Oportunizar vivências para a compreensão do gênero literário poesia e conhecer um escritor e sua trajetória.	27/9/2018	3º ano Sala de Recursos	2 horas	Pedagoga com Especialização em História e Mestranda no Programa de Educação Escolar (UNESP)	25 estudantes participantes

					-campus Araraquara)	
Inicialização à musicalização	Introduzir noções de ritmos, timbres, sons, e proporcionar o contato com o violino.	1/11/2018	3º ano	2 horas	Professor de música da Prefeitura Municipal de Bauru	27 estudantes participantes
Valorização Botânica	Compreender o papel do cientista de campo, conhecendo e vivenciando os passos para a elaboração de uma <i>Exsicata</i> . ¹⁴	29/10/2018 26/11/2018	1º ano	3 horas	Estudante do último ano da licenciatura em Biologia da UNESP	40 estudantes participantes
Criar e Sentir	Oferecer oportunidade para reconhecimento de sentimentos e a expressão deles, por meio de atividades manuais, relaxamento e a criação coletiva.	09/11/2018	Sala de Recursos	2 horas	Psicóloga, arteterapeuta com trabalhos no desenvolvimento da criatividade	5 estudantes participantes

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao todo, foram oferecidas seis atividades de enriquecimento curricular de Tipo I, envolvendo a participação de 160 estudantes, o que corresponde a 62% de matriculados na escola. Para Renzulli (2014b), as atividades de Tipo I podem ser oferecidas para todos, não se restringindo somente àqueles que apresentam um comportamento superdotado, pois permitem a exposição a uma ampla variedade de disciplinas, temas, profissões, *hobbies*, pessoas, locais e eventos que normalmente não estão incluídos no currículo regular.” (p. 545). Tais atividades podem ser orientadas por uma equipe de enriquecimento, que organiza e planeja as experiências, buscando recursos humanos e materiais para oferecer esses tipos de exposição que promovem uma ampliação da visão de mundo, motivando novos interesses e a investigação mais aprofundada nas atividades de Tipo II e III.

Rambo (2018) ratifica a importância dada por Renzulli ao meio, para promover o desenvolvimento dos potenciais, assinalando que as oportunidades de enriquecimento precisam ser oferecidas a todos os estudantes, não somente a um grupo previamente selecionado. Em seu estudo, ela verifica que mesmo os estudantes que não demonstraram um comportamento superdotado conseguiram realizar as atividades propostas em seu tempo e no seu ritmo.

¹⁴ *Exsicata* é uma amostra de planta prensada e em seguida seca numa estufa, fixada em uma cartolina de tamanho padrão acompanhada de uma etiqueta ou rótulo, contendo informações sobre o vegetal e o local de coleta, para fins de estudo botânico.

Um resultado que merece destaque se refere ao quinto ano, o qual, em 2018, teve nota 8,63 no Índice de Desenvolvimento da Educação no Estado de São Paulo (IDESP),¹⁵ sendo que, em 2017, o resultado foi de 6,59, o que representa um aumento de 31%. Uma das hipóteses para esse salto positivo concerne à oferta progressiva de enriquecimento curricular ao longo dos anos na escola, tendo em vista que essa turma recebeu diversas atividades diferenciadas de promoção de criatividade, desde o primeiro ano, devido às pesquisas anteriores realizadas na escola (MENDONÇA, 2015; OLIVEIRA, 2016; REMOLI, 2017).

Outro ponto a ser considerado é que uma professora do quinto ano participou do curso de extensão e foi bastante ativa no processo de consultoria colaborativa, solicitando materiais, sanando dúvidas e produzindo uma monografia sobre o tema, para uma especialização que estava cursando. Esses dados reforçam ainda mais a tese de que o professor precisa estar sensibilizado sobre o tema, para obter resultados positivos em sua turma. Esse resultado corrobora os achados de Bergamin (2018), que, em sua intervenção, com a oferta do enriquecimento curricular para uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental, encontrou rendimento satisfatório e crescente de toda turma, principalmente daqueles que participaram desde o começo das atividades, sublinhando que é possível “[...] trabalhar de maneira mais significativa com os estudantes, concomitante com o desenvolvimento das habilidades e expectativas esperadas.” (p. 101).

Outro aspecto que merece ser discutido é atinente à falta de uma política consolidada de investimentos na sala de recursos, por parte da Secretaria de Estado da Educação, para a aquisição de materiais e para realizar atividades fora da escola. Esse dificultador foi contornado com a oferta de outras atividades de baixo custo e com investimento da pesquisadora, tal como ocorreu na pesquisa de Fiddymont (2014), que teve os custos suportado por facilitadores, impactando nos tipos de atividades oferecidas.

Etapa IV – Fortalecimento dos *clusters*

Para ampliar as possibilidades de aprendizado na sala de recursos, foram programadas e oferecidas três atividades de enriquecimento curricular, com a participação de voluntários, as

¹⁵ O IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas, feita pelo IDESP, consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos estudantes nos exames do SARESP e o fluxo escolar. O IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano. Disponível em: http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp. Acesso em: 14 set. 2019.

quais não tinham relação com o tema de pesquisa dos estudantes atendidos. Essas atividades envolveram a participação de estudantes matriculados na Sala de Recursos, que foram convidados pela professora previamente, conforme descrição exposta no Quadro 9.

Quadro 9 - Descrição das atividades oferecidas na sala de recursos

Atividade	Objetivo	Data	Duração	Responsável	Participantes
Conhecendo a Meliponicultura	Conhecer as abelhas nativas e sua importância para a natureza e produção de alimentos.	21/9/2018	1 hora	Meliponicultor da região.	8 estudantes participantes
Poesia na Escola	Oportunizar vivências para a compreensão do gênero literário poesia e conhecer um escritor e sua trajetória.	27/9/2018	1 hora	Pedagoga com Especialização em História e Mestranda no Programa de Educação Escolar (UNESP - campus Araraquara)	6 estudantes participantes
Criar e Sentir	Oferecer oportunidade para reconhecimento de sentimentos e a expressão deles por meio de atividades manuais, relaxamento e a criação coletiva.	09/11/2018	2 horas	Psicóloga, arte terapeuta com trabalhos no desenvolvimento da criatividade.	5 estudantes participantes

Fonte: Elaborado pela autora.

O objetivo dos *clusters* de enriquecimento é que os estudantes se envolvam em um aprendizado ativo, sob a direção de um profissional especializado, o qual incentiva abordagens indutivas e cooperativas para a resolução de problemas e habilidades de pensamento de ordem superior (ALLEN *et al.*, 2016). Durante a realização das oficinas “Conhecendo a Meliponicultura” e “Poesia na Escola”, os estudantes puderam explorar novos tópicos, ampliando seu conhecimento e se mantendo engajados e envolvidos com os temas propostos, repetindo os achados de Santos *et al.* (2017).

Na oficina “Criar e Sentir”, os estudantes tiveram um pouco mais de dificuldade em seguir regras e trabalhar em grupo, considerando que foi observada certa competição entre eles, tal como o encontrado por Santos *et al.* (2017). Dessa forma, a voluntária responsável pela condução da atividade efetuou diversas intervenções, no sentido de melhorar a comunicação e a colaboração entre eles. Como resultado dessa atividade, os estudantes pediram a realização de novos momentos juntos, pois aquela teria sido a primeira oportunidade de trabalho conjunto,

porque corriqueiramente a professora fazia pequenos agrupamentos ou atendimento individuais. Esse achado ratifica a afirmação de Freitas (2012) de que a participação em grupos heterogêneos se constitui como um aspecto enriquecedor, pois promove o desenvolvimento intelectual e trocas valiosas entre estudantes com idades diferentes e mesmos interesses. Rambo (2018, p. 226) notou que as atividades em grupo foram muito importantes para “[...] a discussão de ideias e a troca de experiências, pois proporcionaram crescimento pessoal e o sentimento de inclusão.”

Atividades e projetos desenvolvidos nas Salas de Recursos de altas habilidades/superdotação proporcionam grandes momentos de discussão, criação e construção de conhecimento. Além disso, na medida em que os estudantes se sentem respeitados na sua individualidade, sendo encorajados para o desenvolvimento do seu potencial, são favorecidos aspectos emocionais e de socialização, trazendo bem-estar em fazer parte de um grupo e com ele ter a oportunidade de encontrar soluções criativas e vivenciar experiências significativas (HOTZ, 2011).

ESTUDO 3

EFEITOS DA IMPLANTAÇÃO DO MODELO DE ENRIQUECIMENTO ESCOLAR NO DESEMPENHO INTELECTUAL, NA MOTIVAÇÃO E NA CRIATIVIDADE EM ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Joseph Renzulli, pesquisador das altas habilidades/superdotação, aposta que uma educação enriquecida pode trazer efeitos benéficos, melhorando os resultados de aprendizagem de todos os estudantes. Em seu modelo de enriquecimento escolar, ele orienta para a necessidade de identificar os estudantes com potencial superior, investir na formação de professores e oferecer a ampliação de oportunidades de enriquecimento, de modo a promover engajamento e produtividade criativa. Assim, quatro perguntas de pesquisa presentes neste estudo são:

- Participar de um programa de enriquecimento cujos professores realizaram um curso de extensão sobre AH/SD altera o desempenho cognitivo, a criatividade e a motivação dos estudantes?
- Participar de um programa de enriquecimento curricular melhora o desempenho cognitivo, a criatividade e a motivação de estudantes do Ensino Fundamental?
- Existe diferença de desempenho entre meninos e meninas, em medidas de desempenho intelectual, motivação e criatividade?
- Existe diferença de desempenho entre superdotados e não superdotados, em medidas de desempenho intelectual, motivação e criatividade?

Objetivo geral:

Este estudo objetiva descrever e comparar os efeitos da implantação dos primeiros passos do modelo de enriquecimento escolar em estudantes do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior de São Paulo, no desempenho intelectual, na motivação e na criatividade.

Objetivos específicos:

- Comparar o desempenho dos estudantes intragrupo em relação ao desempenho intelectual, à motivação e à criatividade.

- Descrever e comparar o desenvolvimento cognitivo, a motivação e a criatividade entre grupos de crianças que participaram e que não participaram de enriquecimento.
- Comparar o desempenho de estudantes do sexo feminino e do sexo masculino, quanto ao desempenho intelectual, à motivação e à criatividade.
- Comparar o desempenho de estudantes superdotados e não superdotados, com respeito ao desempenho intelectual, à motivação e à criatividade.

MÉTODO

Participantes

A amostra por conveniência foi composta por estudantes regularmente matriculados, os quais tiveram autorização dos pais ou responsáveis para participar da pesquisa, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Participaram 80 estudantes, que assinaram também o TALE, de um universo de 257 matriculados na escola (INEP, 2018), com idades entre seis e 11 anos, sendo 54% do sexo feminino e 46% do sexo masculino. Destes, 20 são do 1º ano, 35 do 2º ano, 14 do 3º ano e 11 do 5º ano do Ensino Fundamental. Do total de estudantes participantes, nove possuem AH/SD e oito deles frequentavam a sala de recursos para esse público, que funcionava no contraturno na mesma escola.

Local

A pesquisa foi efetuada em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental I de uma cidade do interior de São Paulo. A escola foi escolhida, pois lá entrou em funcionamento, em março de 2016, a primeira Sala de Recursos para altas habilidades/superdotação no Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2015).

Instrumentos

- Diário de Campo de Denise Arantes Brero, para registro de dados e das observações, ao longo da pesquisa;

- Escala de Avaliação de Motivação para Aprender de Estudantes do Ensino Fundamental (EMA-EF): construída Neves e Boruchovitch (2007) e destinada a crianças de sete a 16 anos do Ensino Fundamental. Composta por 31 questões, tendo como alternativas sempre, às vezes ou nunca, possibilita caracterizar o tipo de motivação do estudante em situações de aprendizagem formal, sendo elas a motivação intrínseca e extrínseca;
- Teste de Criatividade Figural Infantil (TCFI): é um teste brasileiro, desenvolvido por Nakano (2003, 2011) e indicado para estudantes de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental (2º ao 9º ano). Pode ser aplicado de forma individual ou coletiva, com duração de 25 minutos (com tempo adicional para distribuição de material e instruções). O instrumento avalia a criatividade figural, através de doze características criativas tendo como objetivo a avaliação global da criatividade e avaliações de características mais e menos desenvolvidas no indivíduo. De acordo com Nakano e Primi (2012), as características criativas foram agrupadas em quatro fatores: Fator 1 - Enriquecimento de Ideias - constituído pelas características Elaboração, Uso de Contexto, Perspectiva Interna, Perspectiva Incomum e Movimento, as quais envolvem ver a situação de modo mais detalhado, com acréscimo de detalhes e enriquecimento da resposta e de ponto de vista diferente. Fator 2 – Emotividade - composto pelas características Expressão de Emoção, Títulos Expressivos e Fantasia, as quais envolvem o uso de recursos criativos ligados a uma percepção mais emocional, facilitadora no processo de descoberta de uma nova ideia. Fator 3 - Aspectos Cognitivos - formado pelas características Fluência, Flexibilidade, Originalidade e Extensão de Limites, engloba atributos criativos que utilizam recursos cognitivos, envolvendo a busca de soluções diferenciadas, originais e que vão além dos limites estabelecidos. Fator 4 - Preparação Criativa - agrupa as características Elaboração, Originalidade, Uso de Contexto, Movimento e Perspectiva Interna, presentes na primeira atividade do teste, sendo considerado uma oportunidade de treino para a realização das atividades posteriores, que permitem o uso mais livre da criatividade e um maior número de respostas.
- Matrizes Progressivas Coloridas de Raven: elaboradas por Raven e Court (1988), com a finalidade de avaliar o desenvolvimento intelectual de crianças de cinco a 11 anos de idade, podem ser aplicadas de forma individual ou em grupo. É um teste não verbal de resolução de problemas, que mede a inteligência fluida.

- Escala Clima para Criatividade em Sala de Aula: formulada por Fleith e Alencar (2005), para alunos das 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental (4º e 5º anos), adaptada e validada por Fleith, Almeida e Peixoto (2011), para alunos de 5º ano. É composta por 26 itens com resposta em uma escala *Likert* (1 – nunca/5 - sempre) e objetiva auxiliar na identificação dos fatores que contribuem para a expressão ou inibição da criatividade em sala de aula (FLEITH; ALENCAR, 2005). Os itens são agrupados em quatro fatores: Fator 1 – suporte da professora à expressão de ideias do aluno, Fator 2 – autopercepção do aluno com relação à criatividade, Fator 3 – interesse do aluno pela aprendizagem e Fator 4 – autonomia (FLEITH, 2010).

Procedimento de intervenção

Para fins de intervenção e comparação dos resultados obtidos, foram definidos três grupos, de acordo com os seguintes critérios:

- a) Grupo 1 – composto pelo terceiro A e o quinto ano A, que receberam enriquecimento curricular descrito no Estudo 2 desta tese; os professores participaram do curso de extensão universitária “Atendimento escolar ao estudante com altas habilidades/superdotação”.¹⁶
- b) Grupo 2 – ao qual pertencem as duas turmas do segundo ano e que não receberam qualquer tipo de intervenção (enriquecimento e curso), sendo caracterizado como grupo-controle;
- c) Grupo 3 – composto pelas duas turmas do primeiro ano, recebeu enriquecimento curricular, mas os professores não participaram do curso de extensão universitária.

Os dados foram coletados com os estudantes pré e pós-intervenção, incluindo a formação de professores e a oferta do enriquecimento escolar. A coleta da pré-intervenção ocorreu nos meses de abril e maio, enquanto a pós-intervenção, nos meses de novembro e dezembro de 2018, havendo um intervalo de sete meses entre a aplicação dos testes. Os estudantes foram avaliados individualmente ou em pequenos grupos, de maneira a oferecer sempre a melhor condição, tendo em vista que os testes foram aplicados em horário de aula,

¹⁶ O curso fez parte da pesquisa de Doutorado “Enriquecimento escolar para estudantes com altas habilidades/superdotação em uma escola pública por meio da assessoria colaborativa” e foi oferecido gratuitamente para professores da rede pública, na modalidade semipresencial, com 66 horas de duração, sendo 46 horas *on-line* e 20 horas distribuídas em cinco encontros presenciais de 4 horas, com a oferta de 60 vagas.

nos espaços disponíveis da escola, tais como mesas no corredor ou em uma pequena sala que ficava disponível no período da tarde, para essa finalidade.

Foram escolhidos os testes a serem aplicados, segundo as normas e faixa etária contidas em seus respectivos manuais. Dessa forma, para o Grupo 1 (G1), foram aplicados o Raven, a EMA, o TCFI e a Escala Clima para Criatividade em Sala de Aula; para o Grupo 2 (G2), o Raven, a EMA e o TCFI; e, para o Grupo 3 (G3), foi aplicado o Raven, conforme descrito no Quadro 10.

Quadro 10 - Descrição das intervenções realizadas em cada grupo

Ações	G1 - 3º A e 5º A	G2 - 2º ano A e B	G3 – 1º ano A e B
Intervenção com alunos	Enriquecimento curricular para todos os estudantes do 5º ano com a oferta de uma atividade pela pesquisadora e cinco organizadas pela professora. No 3º ano, foram oferecidas três atividades pela pesquisadora e nove pela professora.	Não participaram	Enriquecimento curricular para toda a turma, com oferta de três atividades pela pesquisadora, com apoio de voluntários, e três atividades organizadas pelas professoras.
Intervenção com professores	Curso de extensão “Atendimento escolar ao estudante com altas habilidades/superdotação”, oferecido gratuitamente para professores da rede pública, na modalidade semipresencial, de 66 horas de duração, sendo 46 horas <i>on-line</i> e 20 horas distribuídas em cinco encontros presenciais de 4 horas, com oferta de 60 vagas.	Não participaram	Não participaram
Instrumentos	Raven, a EMA, o TCFI e a Escala Clima para Criatividade em Sala de Aula.	Raven, a EMA e o TCFI	Raven

Fonte: Elaborado pela Autora.

Procedimento de coleta e análise de dados

Os testes foram corrigidos de acordo com as orientações contidas em seus respectivos manuais e apresentados em tabelas, para facilitar a visualização dos resultados encontrados. A análise estatística foi feita por meio do *software* SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 20. Tendo em vista que a amostra intragrupos era pequena, foi usado o teste não paramétrico de Wilcoxon, a fim de comparar os resultados pré e pós-intervenção; já para a comparação entre grupos, foram empregados o *Teste-t* de Student e o teste ANOVA, sendo adotado o nível de significância de 0,05.

RESULTADOS

Os primeiros resultados apresentados referem-se à comparação intragrupos, começando com os das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (RAVEN – MPC) aplicadas a todos os estudantes dos três grupos. Em seguida, serão demonstrados os dados dos demais instrumentos por grupo e, ao final, as comparações entre os grupos que compõem este estudo e entre superdotados e não-superdotados e meninos e meninas, em cada um dos constructos avaliados, isto é, inteligência, motivação e criatividade.

COMPARAÇÃO INTRAGRUPOS

Desempenho Intelectual

Os dados relativos ao desempenho intelectual dos estudantes, obtidos com a aplicação do Raven (MPC) às seis turmas participantes da pesquisa, seguem contemplados na Tabela 12.

Tabela 12 – Resultados obtidos com o Raven (teste Wilcoxon) pré e pós-intervenção

Grupo	Turma	N	Mediana		p
			Pré-teste	Pós-teste	
G3	1° ano A	7	16,00	17,00	0,292
	1° ano B	13	17,00	24,00	0,018*
G2	2° ano A	16	18,00	22,00	0,016*
	2° ano B	19	24,00	24,00	0,652
G1	3° ano A	14	21,50	23,00	0,002*
	5° ano A	11	34,00	34,00	0,641

Fonte: Elaborada pela autora.

Examinando-se os resultados de comparação dos estudantes intragrupo, constatou-se aumento da mediana no pós-teste, nas turmas do 1º ano A, 1º ano B, 2º ano A e 3º ano A, sendo que, nas três últimas turmas, houve significância estatística. Vale ressaltar que a turma do 2ºA pertencia ao grupo-controle, ou seja, não recebeu intervenção e sua professora não participou do curso. A turma que obteve melhor desempenho na segunda aplicação do Raven (MPC) foi o 1º ano B, pertencente ao Grupo 3, o qual recebeu apenas o enriquecimento curricular. As turmas do 2º ano B e 5º ano A mantiveram a mesma mediana, cabendo salientar que, no caso do quinto ano, a pontuação obtida já indicava elevado desempenho, pois estava classificada como inteligência superior, revelando o bom resultado da turma toda nesse teste.

Motivação

A descrição dos dados atinentes à motivação para aprender, reunidos na Tabela 13, demonstra que, no 2º ano A, as medianas, tanto da motivação intrínseca quanto da extrínseca, subiram no pós-teste, com destaque para esta última, em que houve significância estatística. Em relação ao 2º ano B, houve aumento da mediana na motivação intrínseca e diminuição na motivação extrínseca, no pós-teste, porém, os dois resultados não apontaram significância estatística. Em ambas as turmas, é possível observar que os estudantes evidenciaram possuir maior motivação intrínseca.

Tabela 13 – Resultados da Escala de Motivação para Aprender (teste Wilcoxon) pré e pós-intervenção Grupo 1

Turma	Motivação	n	Mediana		p
			Pré-teste	Pós-teste	
2º A	Intrínseca	16	45,00	48,00	0,099
	Extrínseca	16	21,00	27,00	0,009*
2º B	Intrínseca	19	46,00	48,00	0,527
	Extrínseca	19	23,00	19,00	0,602
3º A	Intrínseca	14	45,50	43,50	0,307
	Extrínseca	14	23,50	26,00	0,700
5º A	Intrínseca	11	41,00	42,00	0,397
	Extrínseca	11	33,00	32,00	0,759

Nota: Pontuação máxima para Motivação Intrínseca – 51; Pontuação máxima para Motivação Extrínseca – 42.

Fonte: Elaborado pela autora.

No 3° ano, houve diminuição da motivação intrínseca e aumento da motivação extrínseca, no pós-teste, contudo, sem significância estatística. No 5° ano, verificou-se aumento da pontuação na motivação intrínseca e diminuição na motivação extrínseca, no pós-teste, ambos igualmente sem significância estatística.

Criatividade

Em relação à criatividade, a análise dos dados apresentada na Tabela 14, para o 3° e 5° ano A, indica que o 3° exibiu aumento das medianas, nos fatores 1, 3, 4 e Total, com significância estatística nos fatores 1, 4 e Total. No fator 2, houve diminuição da mediana, no pós-teste. Com respeito ao 5° ano, é possível observar que as medianas nos fatores 1 e 2 permaneceram iguais, em ambas as coletas. No fator 3, houve diminuição dos resultados, no pós-teste, enquanto, nos fatores 4 e Total, houve aumento dos resultados no pós-teste, com significância estatística, sugerindo melhora nesses aspectos.

Tabela 14 - Resultados do Teste de Criatividade Figural Infantil (teste Wilcoxon) pré e pós-intervenção Grupo 1

Fator	3° ano A			5° ano A		
	Mediana		p	Mediana		p
	Pré-teste	Pós-teste		Pré-teste	Pós-teste	
1 - Enriquecimento de Ideias	7,50	13,00	0,028*	23,00	23,00	0,506
2 – Emotividade	1,50	1,00	0,373	3,00	3,00	0,964
3 - Preparação Criativa	0,50	1,00	0,796	4,00	2,00	0,284
4 - Aspectos Cognitivos	35,50	48,50	0,006*	47,00	57,00	0,012*
Total	52,50	71,50	0,028*	75,00	89,00	0,075*

Fonte: Elaborada pela autora.

Na Tabela 15, são contemplados os resultados do Teste de Criatividade Figural Infantil (teste Wilcoxon) pré e pós-intervenção do Grupo 2; ora, a análise dos dados do 2° ano A, referentes à criatividade, indicou aumento de pontuação nos fatores 1, 3, 4 e Total, todos com significância estatística. No fator 2, os resultados se mantiveram iguais, no pré e pós-teste, sem significância estatística. O fator com maior pontuação foi o 4 e o com menor pontuação foi o 2. No 2° ano B, verificou-se aumento da pontuação, nos fatores 1, 2, 3 e 4, e somente neste último fator não houve significância estatística. No fator Total, houve diminuição da

pontuação, no pós-teste, com significância estatística. O fator com maior pontuação foi 2 e o com menor pontuação foi o 3.

Tabela 15 – Resultados do Teste de Criatividade Figural Infantil (teste Wilcoxon) pré e pós-intervenção Grupo 2

Fator	2° ano A			2° ano B		p
	Mediana		p	Mediana		
	Pré-teste	Pós-teste		Pré-teste	Pós-teste	
1 - Enriquecimento de Ideias	11,50	21,50	0,005*	17,00	39,00	0,029*
2 – Emotividade	2,50	2,50	0,621	2,00	97,00	0,000*
3 - Preparação Criativa	2,00	3,00	0,042*	2,00	12,00	0,000*
4 - Aspectos Cognitivos	40,00	48,50	0,044*	46,00	53,00	0,421
Total	55,50	82,50	0,023*	70,00	53,00	0,009*

Fonte: Elaborada pela autora.

Clima para Criatividade em Sala de Aula

Acerca dos resultados da Escala Clima para Criatividade em Sala de aula (teste Wilcoxon) pré e pós-intervenção, no 5° A, apresentados na Tabela 16, há melhora no fator 1, com significância estatística, e nos fatores 3 e 5. No fator 2, houve diminuição dos resultados, no pós-teste, e no fator 4 os resultados se mantiveram iguais nas duas coletas.

Tabela 16 – Resultados da Escala Clima para Criatividade em Sala de aula (teste Wilcoxon) pré e pós-intervenção no 5° A

Fator	N	Mediana		p
		Pré-teste	Pós-teste	
1 - Suporte da professora à expressão de ideias dos alunos	11	17,00	20,00	0,023*
2 - Autopercepção do aluno com relação à criatividade	11	16,00	14,00	0,681
3 - Interesse do aluno pela aprendizagem	11	22,00	24,00	0,964
4 - Autonomia do aluno	11	11,00	11,00	0,892
5 - Estímulo da professora à produção de ideias do aluno	11	9,00	11,00	0,537

Fonte: Elaborada pela autora.

Tais resultados indicam que os fatores com menor pontuação foram 5 e 4, respectivamente, e o fator 3 foi o mais pontuado, tanto no pré quanto no pós-teste.

COMPARAÇÃO ENTRE GRUPOS

A seguir, são contempladas as comparações entre grupos de desempenho intelectual (G1, G2 e G3), motivação (G1 e G2) e criatividade (G1 e G2).

Desempenho Intelectual

Examinando os resultados obtidos com a aplicação do Raven (MCP), é possível notar que, no G1, houve uma estudante indicada como *deficiente*, nas duas aplicações do teste. Na classificação *abaixo da média*, verificou-se aumento do número de estudantes em dois grupos, no pós-teste (G2 e G3). No G2, houve aumento do número de estudantes classificados como *acima da média*, no pós-teste. Percebe-se que, apesar de o G2 ter demonstrado melhor desempenho nas duas coletas, no G3 houve um aumento do número de estudantes com classificação *superior*, sendo 20% no pré-teste e 45% no pós-teste, conforme se vê no Gráfico 4.

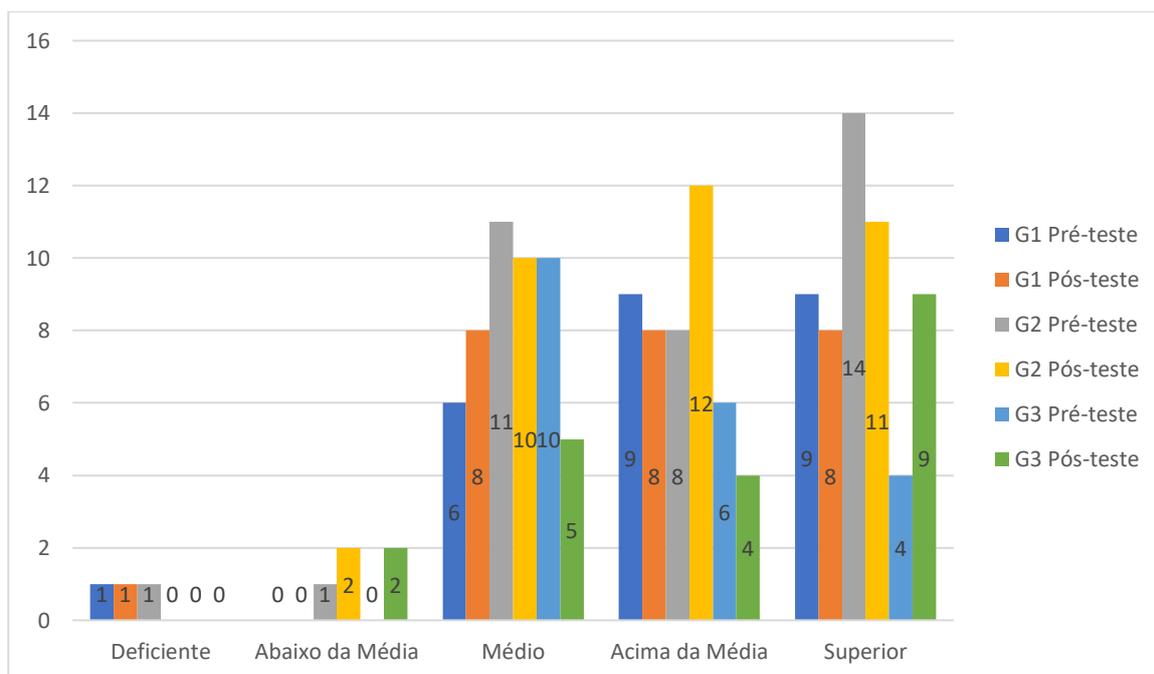


GRÁFICO 4 – Resultados da média do Raven pré e pós-intervenção

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar estatisticamente as diferenças entre os três grupos, a ANOVA de uma via mostrou que existe efeito do grupo sobre os resultados do Raven (MPC), quer no pré-teste [$F(2,70) = 5,081$; $p < 0,05$], quer no pós-teste [$F(2,70) = 3,977$; $p < 0,05$]. O Post-Hoc de Tukey revelou que, em média, no pré-teste, os resultados do G1 são diferentes do G3, mas não há diferença entre os grupos 1 e 2 e entre os grupos 2 e 3. No pós-teste, observou-se uma diferença entre G1 e G2 e entre o G1 e o G3, entretanto, não houve diferença entre os grupos 2 e 3.

Tabela 17 – Comparação do Desempenho Intelectual (*teste t*) entre superdotados e não-superdotados pré e pós-intervenção

Coleta	Média		p
	Superdotado (n=9)	Não-superdotado (n=71)	
Pré	31,78	20,87	0,000*
Pós	32,44	23,00	0,000*

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao comparar os estudantes superdotados e não-superdotados, em relação ao desempenho intelectual, o *teste-t* apontou que houve aumento das médias nos dois grupos, após a intervenção, com destaque para os estudantes superdotados, os quais evidenciaram médias superiores às dos estudantes não-superdotados com significância estatística.

Tabela 18 – Resultados do Raven por classificação e por sexo (n=80)

Turma	Classificação	Feminino Pré		Feminino Pós		Masculino Pré		Masculino Pós	
		n	%	n	%	n	%	n	%
1º ano (n=20)	Superior	1	5	3	15	3	15	6	30
	Acima da média	5	25	4	20	1	5	0	0
	Médio	2	10	3	15	8	40	2	10
	Abaixo da média	0	0	0	0	0	0	2	10
2º ano (n=35)	Superior	6	17	5	13	8	23	6	17
	Acima da média	6	17	6	17	2	5	6	17
	Médio	6	17	6	17	5	13	4	11
	Abaixo da média	1	3	2	5	0	0	0	0
	Deficiente	0	0	0	0	1	3	0	0
3º ano (n=14)	Superior	1	7	1	7	0	0	0	0
	Acima da média	2	14	2	14	5	36	3	21
	Médio	3	21	3	21	2	14	4	28
	Deficiente	1	7	1	7	0	0	0	0
5º ano (n=11)	Superior	4	36	4	36	4	36	3	27
	Acima da média	3	27	2	18	0	0	1	9
	Médio	0	0	1	9	0	0	0	0

Fonte: Elaborada pela autora.

Os dados apresentados na Tabela 18 demonstram que os meninos tiveram melhor desempenho, no primeiro e segundo ano, sendo que, no primeiro ano, 30% se situaram no escore superior no pós-teste e, no segundo ano, 17% atingiram essa pontuação. No terceiro e quinto ano, as meninas tiveram melhor desempenho, com 7% das do terceiro ano e 36% das do quinto ano, atingindo escore superior. Apenas no 3º ano foi encontrada uma estudante do sexo feminino com escore que aponta para intelectualmente deficiente, nas duas coletas. No total, 16% das meninas e 18% dos meninos atingiram escore superior, na segunda aplicação do teste, denotando melhor desempenho dos meninos. No geral, em relação ao pós-teste, 35% da amostra pesquisada revelaram percentil acima de 95, com classificação *superior*.

Motivação

A Tabela 19 descreve a comparação das pontuações dos grupos 1 e 2, no pré e pós-teste no EMA. Ao analisar os resultados obtidos, observa-se que, quanto à motivação intrínseca, os estudantes do G2 tiveram melhor desempenho no pós-teste, tendo em vista que 51% da amostra se concentraram nos percentis 90 e 100, demonstrando alta motivação intrínseca.

Os resultados da análise da motivação extrínseca indicam resultados melhores no G1, uma vez que 20% da amostra ficaram entre os percentis 10 e 20, enquanto, no G2, 15% dos estudantes tiveram o mesmo resultado. De modo geral, os estudantes revelam perfil motivacional extrínseco baixo, pois 48% dos participantes do G1 e 68% do G2 apresentaram percentil entre 70 e 100. Vale ressaltar que um perfil motivacional ideal deve ter percentil de motivação intrínseca mais próximo de 100 e de motivação extrínseca mais próximo de 10.

Tabela 19 – Comparação dos resultados da EMA pré e pós-intervenção dos Grupos 1 e 2

Classificação	Grupo 1 (n=25)				Grupo 2 (n=35)			
	MI		ME		MI		ME	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
10	6	7	0	1	4	2	1	0
20	0	2	4	4	0	0	1	5
30	3	1	3	2	1	2	0	0
40	1	2	3	2	5	1	2	1
50	2	2	1	1	1	3	2	4
60	3	3	2	3	5	2	1	1

70	3	1	2	4	2	0	1	5
80	1	2	2	1	4	7	0	1
90	1	4	0	1	6	10	7	2
100	5	1	8	6	7	8	20	16

Fonte: Elaborada pela autora.

Na Tabela 20, estão as comparações estatísticas entre G1 e G2, no que se refere à motivação, sendo que o *teste-t* mostrou que, em média, os estudantes do G2 tiveram melhor pontuação na motivação intrínseca, tanto no pré quanto no pós-teste, com diferença estatisticamente significativa, no pós-teste. O G1 apresentou melhor média na motivação extrínseca, nas duas coletas, sendo que, no pré-teste, houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos, com diminuição do desempenho, ao passo que o G2 teve melhora no desempenho, no pós-teste. Ao analisar as médias em relação à idade, verifica-se que o G1, composto por crianças mais velhas, teve médias menores de motivação intrínseca, se comparado ao G2, formado por crianças mais novas. Em contrapartida, o G1 teve médias maiores de motivação extrínseca do que o G2.

Tabela 20 – Comparação do EMA (*teste t*) entre os Grupos 1 e 2

Motivação	Média		p
	G1	G2	
MI – pré	43,00	44,40	0,374
MI- pós	42,72	46,29	0,020*
ME-pré	29,32	23,20	0,001*
ME – pós	28,80	25,20	0,084

Fonte: Elaborada pela autora.

Na Tabela 21 estão expostas as comparações entre superdotados e não superdotados, no que concerne à EMA. Ao comparar o grupo de superdotados (n=9) e não superdotados (n=51), o *teste-t* mostrou que houve diminuição das médias dos superdotados em relação à motivação intrínseca, no pós-teste, enquanto os não-superdotados tiveram aumento de médias, com ambas as diferenças estatisticamente significativas. Ao analisar a motivação extrínseca, observa-se que os dois grupos tiveram aumento das médias, no pós-teste, com diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 21 – Comparação do EMA (*teste t*) entre superdotados e não-superdotados

Motivação	Média		p
	Superdotado	Não-superdotado	

MI – pré	44,33	41,33	0,781
MI- pós	41,33	45,41	0,057*
ME-pré	31,56	24,73	0,008*
ME – pós	32,11	25,75	0,025*

Nota: Pontuação máxima para MI: 51. Pontuação máxima para ME: 42.
Fonte: Elaborada pela autora.

Com esses dados, é possível afirmar que, em média, os estudantes superdotados revelaram motivação intrínseca e motivação extrínseca superior à de não-superdotados.

Tabela 22 – Comparação do EMA (*teste t*) entre sexos

Motivação	Média		P
	Masculino (n=27)	Feminino (=33)	
MI – pré	43,41	44,15	0,634
MI- pós	43,93	45,52	0,306
ME-pré	24,81	26,52	0,368
ME – pós	26,56	26,82	0,897

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao comparar o desempenho dos estudantes em relação à variável sexo, nota-se, a partir dos resultados apresentados na Tabela 22, que as meninas, em média, obtiveram melhores resultados, tanto na motivação intrínseca quanto na extrínseca, mas sem significância estatística.

Criatividade

A Tabela 23 contém a comparação dos resultados do TCFI entre grupos (G1 e G2). No que tange à criatividade, observa-se que, no Fator 1, os dois grupos concentraram a maior parte dos escores na classificação *inferior*, tanto no pré quanto no pós-teste, sendo que apenas 8% dos estudantes do G1 e 13% do G2 obtiveram escore *superior*. No Fator 2, os resultados do G2 foram maiores no escore *acima da média*, principalmente no pós-teste, em que 44% dos estudantes atingiram essa pontuação. Já no G1, os maiores resultados foram *Superior*, com aumento de desempenho no pós-teste (33%).

Ao analisar o Fator 3, nota-se que os dois grupos apresentaram maiores escores *inferior*, em ambas as coletas; no G1, houve um aumento desse percentual para 72% e, no G2, uma discreta diminuição de 60% para 57%. No Fator 4, o G2 teve uma melhora importante nos escores, tendo em vista que, no pré-teste 28%, tiveram resultado *inferior* e, no pós-teste, 34% escore *superior*.

No Fator Total, 56% dos estudantes do G1 tiveram resultado *inferior*, no pré-teste, e 40% atingiram escore *médio*, no pós-teste, denotando alguma melhora no desempenho. O G2 evidenciou resultados semelhantes, com 43% dos estudantes apresentando escore *inferior* no pré-teste e 31% *médio*, no pós-teste. No entanto, esse grupo teve 8% de estudantes com escore *superior*.

O teste-*t* independente mostrou que, em média, os estudantes do G2 apresentaram resultados superiores em relação ao G1, nos fatores 1 [t(58) = -0,616; p > 0,05], 2 [t(58) = -0,132; p > 0,05], 4 [t(58) = -0,337; p > 0,05] e Total [t(58) = -0,464; p > 0,05] do pré-teste e 1 [t(58) = -1,641; p > 0,05], 2 [t(58) = -5,382; p < 0,05] e 3 [t(58) = -2,621; p < 0,05] do pós-teste. Esse resultado refuta a hipótese desta pesquisa, segundo a qual o G1 teria melhor desempenho por ter recebido enriquecimento e formação de professores.

O resultado total do teste demonstra que 40% dos estudantes do G1 e 31% do G2 tiveram resultado médio e somente 15% do G1 e 28% do G2 apresentaram desempenho acima da média, no pós-teste. A maioria dos estudantes se concentrou nos resultados inferior e abaixo da média.

Tabela 23 – Comparação dos resultados do TCFI entre grupos (G1 e G2)

Fator	Classificação	Grupo 1 (n= 25)		Grupo 2 (n= 35)	
		Pré	Pós	Pré	Pós
1 - Enriquecimento de Ideias	Inferior	18	15	20	14
	Abaixo da Média	4	6	3	2
	Médio	2	2	5	13
	Acima da média	0	0	3	3
	Superior	1	2	4	3
2 – Emotividade	Inferior	3	1	0	0
	Abaixo da média	3	2	0	0
	Média	3	5	11	5
	Acima da média	7	11	3	3
	Superior	9	6	21	27
3 - Preparação Criativa	Inferior	15	18	21	20
	Abaixo da média	6	3	8	11
	Média	2	4	4	2
	Acima da média	2	0	0	0
	Superior	0	0	2	2
4 - Aspectos Cognitivos	Inferior	7	1	10	7
	Abaixo da média	6	3	4	4
	Médio	9	9	6	6
	Acima da média	1	7	9	6
	Superior	2	5	6	12
Total	Inferior	14	9	15	9
	Abaixo da média	7	3	3	5
	Média	2	10	5	11
	Acima da média	1	2	10	7
	Superior	1	1	2	3

Fonte: Elaborada pela autora.

Os dados da comparação entre os grupos 1 e 2 no TCFI, apresentados na Tabela 24, apontam que, no geral, os estudantes tiveram melhor desempenho no Fator 4 – Aspectos Cognitivos, e piores médias no Fator 3 – Preparação Criativa.

Tabela 24 – Comparação do TCFI (*teste t*) entre os Grupos 1 e 2

TCFI		Média		p
		G1	G2	
1 - Enriquecimento de Ideias	Pré	16,16	18,54	0,540
	Pós	20,64	29,83	0,106
2 - Emotividade	Pré	3,80	3,97	0,895
	Pós	2,92	52,00	0,000*
3 - Preparação Criativa	Pré	2,92	2,60	0,667
	Pós	2,24	10,83	0,011*
4 - Aspectos Cognitivos	Pré	39,60	41,06	0,740
	Pós	53,28	49,31	0,494
Total	Pré	62,44	66,17	0,644
	Pós	79,08	58,60	0,016*

Fonte: Elaborada pela autora.

A Tabela 25 focaliza a comparação do TCFI (*teste t*) entre os estudantes superdotados (n=9) e não superdotados (n=51) em relação à criatividade. Nesse caso, o *teste-t* mostrou que houve aumento das médias tanto de superdotados quanto de não-superdotados, em todos os fatores, com diferenças estatisticamente significativas nos fatores 1 (pré e pós-intervenção), 3 (pré e pós-intervenção) e Total (pós-intervenção).

Tabela 25 – Comparação do TCFI (*teste t*) entre superdotados e não-superdotados

TCFI		Média		P
		Superdotado	Não-superdotado	
1 - Enriquecimento de Ideias	Pré	32,00	15,00	0,001*
	Pós	46,33	22,41	0,002*
2 - Emotividade	Pré	5,78	3,57	0,216
	Pós	46,56	28,90	0,252
3 - Preparação Criativa	Pré	4,78	2,37	0,016*
	Pós	20,67	4,88	0,001*
4 - Aspectos Cognitivos	Pré	35,89	41,25	0,370
	Pós	58,22	49,69	0,285
Total	Pré	78,44	62,18	0,141
	Pós	89,22	63,24	0,027*

Fonte: Elaborada pela autora.

Desse modo, é possível afirmar que, em média, os estudantes superdotados indicaram criatividade superior à dos não-superdotados, em ambas as coletas, nos fatores 1, 2, 3 e Total, sendo que, no pré-teste do fator 4, os estudantes não-superdotados tiveram médias superiores. É importante ressaltar que os dois grupos exibiram aumento de médias no pós-teste, desvelando que houve um aumento na criatividade dos estudantes.

Tabela 26 – Comparação do TCFI (*teste t*) entre sexos

TCFI		Média		p
		Masculino (n=27)	Feminino (n=33)	
1 - Enriquecimento de Ideias	Pré	15,89	18,91	0,433
	Pós	22,96	28,48	0,331
2 - Emotividade	Pré	3,52	4,21	0,591
	Pós	37,81	26,42	0,303
3 - Preparação Criativa	Pré	2,74	2,73	0,985
	Pós	6,19	8,12	0,574
4 - Aspectos Cognitivos	Pré	43,59	37,38	0,181
	Pós	50,37	51,45	0,851
Total	Pré	65,70	63,73	0,805
	Pós	61,19	72,00	0,207

Fonte: Elaborada pela autora.

Na Tabela 26, vê-se a comparação do TCFI (*teste t*) entre sexos. Ao cotejar o desempenho dos estudantes no TCFI em relação à variável sexo, observa-se que as meninas, em média, apresentaram melhores resultados que os meninos, principalmente no pós-teste, mas sem significância estatística.

DISCUSSÃO

De acordo com os resultados referentes ao desempenho intelectual, percebe-se que, na comparação intragrupos, houve aumento de pontuação nas duas turmas do primeiro ano, bem como no segundo (com significância estatística) e terceiro ano. Esses dados corroboram os achados de Zampieri *et al.* (2012), que constaram aumento dos resultados do Raven (MPC) após a implementação de um programa de intervenção com vistas a desenvolver a Inteligência Fluida, Inteligência Cristalizada e Memória de Curto Prazo. Ramos e Melo (2016) também observaram melhora no desempenho dos estudantes no Raven, após a realização de oficinas extracurriculares com a utilização de jogos digitais como ferramenta de aprimoramento cognitivo no contexto escolar, mas alertam que esse incremento não deve ser atribuído somente

à intervenção feita, porque pode ter havido também um aumento de aderência dos estudantes ao ambiente escolar, hipótese a qual precisa ser considerada neste estudo.

O segundo ano B, pertencente ao G2, manteve as mesmas medianas, enquanto o quinto ano revelou desempenho superior já na primeira aplicação do Raven (MCP), levando a crer que o fato de essa turma ter participado de pesquisas anteriores sobre identificação de AH/SD (MENDONÇA, 2015), treinamento de habilidades sociais (OLIVEIRA, 2016) e desenvolvimento de criatividade (REMOLI, 2017), na escola, pode ter influenciado positivamente seu bom desempenho, tendo em vista que, além de receberem enriquecimento, quatro estudantes foram identificados como tendo AH/SD, quando estavam no primeiro ano. No total, 35% da amostra mostrou desempenho superior, superando os achados de Mendonça (2017), que encontrou 11% de estudantes com desempenho superior em seu estudo e ficando abaixo dos resultados de Silva (2018), que obteve 43% de estudantes com essa classificação, alegando que tal diferença pode ter ocorrido, pois os estudantes por ela avaliados haviam sido previamente indicados pelos professores com sinais de AH/SD.

Ao se analisar os resultados entre grupos, verifica-se que o G2 apresentou melhores resultados, contudo, o G3 teve um aumento de estudantes com classificação superior, demonstrando que o enriquecimento pode ter tido um efeito positivo. Por outro lado, é importante considerar que, há, do ponto de vista normativo, um incremento sistemático e progressivo dos resultados do Raven (MCP) com a idade (BRITES, 2009); dessa forma, seria possível supor que, no intervalo entre uma aplicação e outra, os estudantes teriam melhora no desempenho, pois estariam mais velhos na segunda aplicação.

Os estudantes com superdotação tiveram um desempenho significativamente melhor no Raven (MPC), contrariando o estudo de Gonçalves e Fleith (2011), que não encontraram diferenças significativas entre os grupos de superdotados e não superdotados, sugerindo que o teste possa não ter capturado todo o potencial daqueles que tinham AH/SD. Por outro lado, tal resultado corrobora a pesquisa de Tentes e Fleith (2014), que evidenciou diferenças significativas entre não superdotados e superdotados, sendo que estes últimos acabam apresentando escores muito mais elevados na variável inteligência, com melhor desempenho dos meninos.

Com respeito ao sexo, constatou-se que os meninos tiveram melhor desempenho no Raven (MPC), no entanto, a diferença em relação às meninas não se mostrou significativa, assim como os achados de Bandeira *et al.* (2004), em que os meninos revelaram melhores resultados que as meninas, com uma diferença sutil e sem significância estatística, tal como o preconizado pelo manual do teste e por pesquisas realizadas na literatura internacional

(RAVEN; COURT; RAVEN, 1995). Outros estudos igualmente encontraram melhor desempenho dos meninos na aplicação do Raven (MCP), demonstrando que, quando é realizada a avaliação do raciocínio indutivo, os meninos tendem a obter escores brutos mais altos (TENTES; FLEITH, 2014, RIBEIRO; FREITAS, 2018). Estes últimos autores também afirmam que a inteligência pode ser um forte preditor de desempenho escolar.

No constructo motivação, foi observado que, tanto no terceiro quanto no quinto ano, a motivação intrínseca permaneceu maior entre os estudantes, reiterando os achados de Fleith (2016), Pansera (2016) e Suarez (2019). De acordo com a literatura, a motivação intrínseca está relacionada ao prazer em executar determinada atividade, sendo responsável pelo engajamento e conquistas escolares (FLEITH, 2016; PANSERA *et al.*, 2016), bastante associada com os comportamentos de superdotação (SUAREZ, 2019). É inegável a coexistência das orientações motivacionais intrínseca e extrínseca, embora a motivação intrínseca seja uma meta educacional altamente desejável, pois tende a ampliar o engajamento e a possibilidade de sucesso dos estudantes, porém, o que se percebe é que a maioria das atividades escolares não propicia a motivação dos estudantes, o que tenderia a ampliar suas possibilidades de sucesso (PAIVA; BORUCHOVITCH, 2010).

A comparação entre grupos mostrou melhor desempenho do G2, refutando a hipótese inicial do estudo, porque o G2 (grupo-controle) exibiu melhor desempenho no traço motivação, mesmo sem ter recebido qualquer tipo de intervenção programada pela pesquisadora. Tais resultados se assemelham em parte aos encontrados por Suarez (2019), a qual, ao comparar os grupos experimental e controle, encontrou médias mais altas tanto de motivação intrínseca quanto de motivação extrínseca no grupo-controle. Para a autora, essa diferença se deu, pois os estudantes do grupo controle tinham pais com melhor formação e condições econômicas e ambientais mais favoráveis que o grupo experimental. No que tange à idade, verificou-se que as crianças mais velhas (G1) tiveram médias menores de motivação intrínseca e maiores de motivação extrínseca, quando comparadas às crianças mais novas (G2). Esse resultado difere dos achados de Pansera (2016), que, ao comparar diferentes idades, não observou diferenças significativas na orientação motivacional dos estudantes investigados. No entanto, alinha-se com diversas pesquisas, que denotam diminuição da motivação intrínseca e aumento da motivação extrínseca conforme o aumento da idade e de anos de escolaridade (MARTINI; BORUCHOVITCH, 2004; PAIVA; BORUCHOVITCH, 2010; GILLET *et al.*, 2011; MARTINELLI; SISTO, 2011).

Ao comparar a motivação com a variável sexo, notou-se melhor desempenho das meninas, tanto na motivação intrínseca quanto na extrínseca, mas sem significância estatística.

Tal resultado se diferencia daquele encontrado por Pansera (2016), que, ao comparar os resultados entre os sexos, obteve médias semelhantes de orientação motivacional. Suarez (2019) também comparou o perfil motivacional em relação ao sexo e encontrou médias superiores das meninas na motivação intrínseca, enquanto o sexo masculino se sobressaiu na motivação extrínseca, ambas as diferenças sem significância estatística. Comparando superdotados e não superdotados, os resultados indicaram que os dois grupos tiveram melhor desempenho na motivação intrínseca, todavia, os superdotados se sobressaíram, conseguindo melhor pontuação nos dois tipos de motivação. Esse resultado converge com o estudo de Fleith (2016), que, ao comparar a motivação de superdotados e não superdotados, verificou que ambos os grupos obtiveram escores de motivação intrínseca mais elevado, de maneira que a autora destaca a relevância desse componente motivacional para a produção criativa. Suarez (2019) encontrou, em seu estudo, um resultado semelhante ao desta pesquisa, ao notar que aqueles com AH/SD revelaram melhor desempenho na motivação intrínseca, corroborando estudos anteriores, os quais sinalizam que a motivação intrínseca é uma “[...] das principais características dos estudantes com AH/SD” (p. 174). Para Requia (2015), estudantes intrinsecamente motivados tendem a apresentar melhor desempenho escolar do que os extrinsecamente motivados.

Salienta-se que a motivação é contextual e pode variar de acordo com o ambiente em que o estudante está inserido (RENZULLI, 2018); logo, é muito importante que a escola propicie uma aprendizagem significativa e promova o desenvolvimento da autonomia, a curiosidade e o desafio, para preservar a motivação intrínseca para a aprendizagem (PANSERA, 2016). No cenário atual, observa-se que tanto o conteúdo quanto as atividades escolares parecem ser entediantes e descontextualizadas, não oferecendo o desafio necessário aos estudantes talentosos, minando, muitas vezes, sua motivação intrínseca e a criatividade (FLEITH, 2016). Esse aspecto precisa ser observado, porque, neste estudo, de modo geral, os estudantes apresentaram baixo perfil motivacional, denotando a importância urgente de rever práticas e metodologias adotadas nas escolas.

No constructo criatividade, a análise intragrupos mostrou que todas as turmas tiveram melhora de desempenho no pós-teste, demonstrando que as intervenções realizadas podem ter impactado positivamente os estudantes. Entretanto, de forma geral, o desempenho foi mediano. Na comparação entre grupos, percebeu-se que os estudantes do G2 apresentaram resultados superiores em relação ao G1, refutando a hipótese inicial de que o G1 teria melhor desempenho, por ter recebido enriquecimento e formação de professores. Esse dado reforça a ideia de que crianças mais novas tendem a ter melhor desempenho na avaliação de criatividade (CUNHA,

2018). O fator 4 – aspectos cognitivos – foi o mais pontuado, assim como os achados de Cunha (2018) e Silva (2018), sendo que as pessoas que apresentam bom desempenho, nesse fator, possuem uma abertura psicológica, considerando todos os aspectos envolvidos em um problema, de modo a procurar a melhor solução. Essa pessoa tende, ainda, a ser inovadora, pensar de modo diferente quebrando preconceitos e produzindo novas ideias que se afastam do senso comum (NAKANO; WESCHESLER; PRIMI, 2011).

Ao comparar estudantes com e sem superdotação, observou-se que os superdotados tiveram melhor desempenho no TCFI, corroborando os achados de Remoli (2017), que encontrou diferenças com significância estatística em um estudo com e sem superdotados. Em relação à variável sexo, verifica-se que as meninas, em média, obtiveram melhores resultados em relação aos meninos, principalmente no pós-teste, mas sem significância estatística, assim como os achados de Cunha (2018), segundo os quais a variável gênero não exerceu influências consideráveis quanto à expressão criativa. Esse resultado contraria os achados de Nakano (2012) e Silva e Nakano (2013), que encontraram médias mais altas no sexo masculino, na maior parte das características avaliadas. Em geral, houve uma melhora de desempenho no pós-teste, no TCFI, confirmando os achados da literatura que apontam que os contextos educacionais podem contribuir para o desenvolvimento da criatividade (SILVA; NAKANO, 2013).

Apesar de se tratar de constructos diferentes, a literatura enfatiza que inteligência e criatividade estão relacionadas entre si (SILVA; NAKANO, 2013). No caso específico das AH/SD, os dois traços compõem, junto com o envolvimento com a tarefa, o comportamento superdotado, sendo que a inteligência permanece mais estável, mas a criatividade e o envolvimento com a tarefa, ou motivação, são contextuais e dependem de um ambiente que seja capaz de prover seu desenvolvimento (REZZULLI, 2018).

Fleith (2010) afirma que a criatividade é um fenômeno multifacetado influenciado por fatores individuais e ambientais, destacando a importância do ambiente para a estimulação do potencial criativo, sendo a escola um locus privilegiado de identificação e desenvolvimento desse traço. Silva e Nakano (2013) asseveram que os contextos educacionais podem contribuir para o desenvolvimento da criatividade, mas ainda é preciso percorrer um longo caminho para que se possa explorar meios de se alcançar o real desenvolvimento de características criativas dos estudantes.

Os resultados da escala que mediu o clima para criatividade em sala de aula apontam melhora nos fatores 1 (suporte da professora à expressão de ideias do aluno), 3 (interesse do aluno pela aprendizagem) e 5 (estímulo da professora à produção de ideias do aluno),

manutenção do resultado da primeira coleta, no fator 4 (autonomia do aluno), e diminuição de desempenho, no fator 2 (autopercepção do aluno com relação à aprendizagem). Os fatores com menor pontuação foram 5 e 4, respectivamente, sendo que este último achado corrobora a pesquisa de Fleith (2016), a qual também ratificou resultados de pesquisas anteriores, afirmando que a baixa avaliação desse fator pode refletir a rigidez de um sistema de ensino voltado para a memorização, a obediência e a passividade dos estudantes. O fator 3 (interesse pelo aluno na aprendizagem) foi o mais pontuado, assim como a motivação intrínseca obteve melhores resultados nas duas coletas, assim como os achados de Fleith (2016), os quais reforçam a relação positiva entre motivação intrínseca e as atividades escolares, pois, na medida em que o estudante se sente motivado, ele se engaja com dedicação e entusiasmo às tarefas escolares.

Em suma, ao analisar os resultados obtidos quanto ao desempenho intelectual, à motivação e à criatividade, é possível perceber que o modelo de enriquecimento escolar pode beneficiar os estudantes com e sem AH/SD, elevando seus desempenhos nesses aspectos avaliados, de modo a ratificar a afirmação de Renzulli (1998, p. 104) de que “[...] uma maré ascendente eleva todos os navios.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou elaborar, implementar e avaliar um modelo de enriquecimento escolar (*SEM*) para estudantes com e sem altas habilidades/superdotação, baseado no modelo proposto por Joseph Renzulli, em uma escola pública, por meio da consultoria colaborativa.

Em relação ao Estudo 1, os resultados indicaram que o programa de formação continuada para a professora especializada teve um efeito positivo na desmistificação de crenças equivocadas sobre AH/SD, na medida em que houve aumento do número de acertos das questões após a intervenção.

Os aspectos positivos desse estudo concernem à anuência da direção e envolvimento da coordenadora da escola, a qual participou e apoiou todas as etapas da pesquisa, auxiliando no mapeamento dos estudantes, na articulação entre a professora especializada e as professoras do ensino comum e na realização das avaliações pedagógicas. No que tange às limitações, é preciso mencionar que nem todas as atividades discutidas foram implantadas pela professora especializada, que também não realizou a maioria das leituras propostas e não participou das atividades de formação que ocorreram fora do espaço escolar, na UNESP. A baixa motivação para participar desses momentos de formação pode ter impactado no trabalho desenvolvido na sala de recursos, tendo vista que alguns estudantes foram perdendo interesse em concretizar seus projetos, sendo que um deles parou de frequentar o atendimento. Em relação às avaliações, grande parte delas não foi finalizada, pois a professora teve dificuldade em executar as ações determinadas com os estudantes e seus pais. Vale mencionar que estavam previstas 32 avaliações e a professora só finalizou uma.

Desse modo, é possível concluir que a escolha do profissional para assumir uma sala de recursos não deve se restringir somente à pontuação e tempo de serviço do professor, como ocorre no estado de São Paulo, mas deve considerar sua identificação e interesse pelo tema, considerando que a formação continuada, através da consultoria colaborativa, pode fornecer os subsídios necessários à sua atuação pedagógica.

Ao analisar os resultados obtidos no Estudo 2, o qual objetivou descrever a implantação do modelo de enriquecimento escolar com a identificação de estudantes, a formação de professores em serviço e a oferta do enriquecimento curricular, observa-se que, no que se refere às crenças das professoras sobre as AH/SD, apenas duas professoras tiveram melhora de desempenho no instrumento ACAS, sendo elas as mesmas que participaram do curso de extensão oferecido pela pesquisadora aos professores da rede pública estadual do

município, confirmando que uma formação continuada sistematizada pode contribuir com a ampliação de conhecimentos. Importante frisar que o programa de formação previsto não foi cumprido em sua integralidade, devido a outras demandas da escola. Sobre o mapeamento de estudantes, notou-se que um instrumento foi mais sensível que o outro, rastreando um número maior de estudantes para posterior avaliação.

No entanto, como a amostra desse estudo foi pequena, seria preciso realizar novos estudos a fim de comparar a eficácia dos instrumentos de rastreamento disponíveis na literatura e adotados nesta pesquisa. Além do enriquecimento curricular proposto para todos os estudantes das turmas participantes da pesquisa, as professoras mencionaram que oferecem outras formas de encorajamento, de sorte que as mais utilizadas são disponibilizar atividades extras e colocar o estudante como monitor da turma, evidenciando o quanto ainda é preciso avançar no atendimento a esse público, que demanda estratégias pedagógicas que permitam o enriquecimento e o aprofundamento de estudos, tanto na sala de recursos quanto na sala comum.

As limitações deste estudo referem-se à falta de verba para levar os estudantes a visitas fora da escola e falta de materiais de consumo para atividades dentro da escola. Outro dificultador foi a escassez de voluntários para a efetivação das atividades, o que não impediu que todas as turmas desfrutassem de atividades que proporcionaram a ampliação de sua visão de mundo. É importante destacar, ainda, que os professores se mostraram abertos à proposição de atividades em suas turmas, mas, no momento de sua execução, permaneciam passivos, auxiliando apenas no controle da disciplina da turma. Apenas um professor aproveitou a realização da atividade de poesia para desenvolver as demais atividades do currículo que estavam ligadas ao tema.

Em relação à consultoria colaborativa ofertada pela pesquisadora, vale mencionar que somente uma professora solicitou materiais de leitura, pois, além da formação oferecida, ela estava elaborando um artigo sobre o tema, para o Curso de Especialização que estava concluindo. Mesmo assim, todas as professoras ressaltaram estar satisfeitas com a intervenção proposta, afirmando que ela colaborou com sua prática pedagógica e a reflexão sobre o tema, sendo possível concluir que esta estratégia pode ser uma aliada no processo de inclusão de estudantes com AH/SD, desde que sejam oportunizados espaços de estudo e trocas em ATPC, a fim de que haja o fortalecimento do vínculo entre os professores e o consultor especialista.

O Estudo 3 revelou que o enriquecimento curricular pode trazer benefícios para todos os estudantes, especialmente para aqueles com AH/SD, na medida em que houve melhora das turmas quanto ao desempenho intelectual, a criatividade e a motivação. No que concerne à

motivação, vale destacar que os grupos apresentaram perfil motivacional baixo, sendo recomendadas intervenções para seu desenvolvimento e novas investigações, de sorte a compreender esse fenômeno, no contexto escolar. De modo geral, os superdotados apresentaram melhores desempenhos nos três constructos avaliados (desempenho intelectual, motivação e criatividade), corroborando os achados da literatura.

Outro ponto importante refere-se ao quinto ano, que, em 2018, teve nota 8,63 no Índice de Desenvolvimento da Educação no Estado de São Paulo (IDESP), enquanto, em 2017, o resultado tinha sido de 6,59, o que representa um aumento de 31%. Uma das hipóteses para esse salto positivo associa-se à oferta progressiva de enriquecimento ao longo dos anos, tendo em vista que essa turma recebeu atividades de enriquecimento e promoção de criatividade desde o primeiro ano, devido às pesquisas anteriores realizadas na escola. Outro ponto a ser considerado é que a professora dessa turma participou do curso de extensão e foi bastante ativa, no processo de consultoria colaborativa, solicitando materiais, sanando dúvidas e produzindo uma monografia sobre o tema. Tais dados reforçam ainda mais a tese de que o professor precisa estar sensibilizado em relação ao tema, para obter resultados positivos em sua turma.

Ao observar que o G2 mostrou melhor desempenho em relação à motivação e à criatividade, sem ter recebido intervenções propostas pela pesquisadora, é válido refletir sobre outros aspectos capazes de influenciar o desempenho dos estudantes, tais como o perfil do professor ou a didática aplicada em sala de aula, sendo necessários novos estudos para investigar tais fatores.

Ao retomar as hipóteses iniciais deste estudo conclui-se que:

- É possível oferecer subsídios teóricos para a atuação do professor especializado, por meio da consultoria colaborativa, tendo em vista que houve melhora nos resultados do ACAS pós intervenção. No entanto, a escolha do profissional não deve se restringir à pontuação e tempo de serviço devendo ser considerado o perfil do professor e o interesse na área.
- A formação dos professores da classe comum precisa ser sistematizada para promover a mudança de crenças.
- Participar de um programa de enriquecimento traz benefícios para todos os estudantes, especialmente para aqueles com AH/SD, na medida em que houve melhora das turmas com relação ao desempenho intelectual, a criatividade e a motivação;

- A implantação do Modelo de Enriquecimento Escolar é viável desde que seja gradual, como propõe Renzulli, e haja o envolvimento da gestão e dos professores neste processo;

Sendo assim, a hipótese inicial de que a oferta de um Modelo de Enriquecimento Escolar (MEE) para toda a escola pode elevar os níveis de aprendizado, criatividade e motivação dos estudantes, favorecendo não só aqueles que possuem AH/SD está confirmada.

Sugere-se a realização de estudos futuros sobre a implantação das atividades de tipo II e tipo III, bem como sobre a articulação das ações entre professor comum e professor especializado, na execução de atividades de aprofundamento relativas às disciplinas que fazem parte do currículo regular na sala comum. Pesquisas sobre o desenvolvimento da motivação e da criatividade nos estudantes, com AH/SD ou não, também se fazem necessárias, na medida em que, de acordo com Renzulli, estes são traços contextuais pouco estimulados nas escolas atuais e que dependem de um ambiente desafiador. Nesse sentido, poderá ser possível reconhecer, além dos talentos acadêmicos, os estudantes com desempenho superior na área produtivo-criativa.

REFERÊNCIAS

- ACUNA, J.T. Interface entre Psicologia e Educação Especial em contexto escolar. 2017. 190f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências UNESP, Bauru. 2017. **ALENCAR, E. M. L. S. Psicologia e educação do superdotado.** São Paulo: EPU, 1986.
- ALENCAR, E. M. L. S. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. *In: FLEITH, D. (Org.) A construção de práticas educacionais para estudantes com altas habilidades/superdotação.* Brasília/DF: Ministério da Educação, 2007, v. 01, p. 13-24.
- ALENCAR, E. M. L. S.; MARTINS, A. C. S. Características desejáveis em professores de estudantes com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 39, p.31-45, jun. 2011.
- ALLEN, J. K.; ROBBINS, M. A.; PAYNE, Y. D.; BROWN, K. B. Using Enrichment Clusters to Address the Needs of Culturally and Linguistically Diverse Learners. **Gifted Child Today**, v. 39, n. 2, p. 84-97, 2016.
- ALMEIDA, M. A.; CAPELLINI, V. L. M. F. Estudantes talentosos: possíveis superdotados não notados. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXVIII, v. 55, n. 1, p. 45-64, jan./abr. 2005.
- AMARAL, D. F. C.; CORDEIRO, T. M. F. M.; COSTA, E. A. S. Um novo olhar para as altas habilidades/superdotação no município de São José Dos Pinhais – PR. **Revista Expressão Católica**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 62-68, set. 2018.
- ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. F. Superdotação e seus mitos. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Campinas, v. 14, n. 2, p. 301-309, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 jul. 2019.
- ARANTES, D. R. B. **Uma investigação sobre pessoas com altas habilidades/superdotação: dialogando com Marion Milner.** 2011. 108p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ARANTES-BRERO, D. R. B. Os talentos e a cultura: a trajetória de Anita Malfatti. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 399-412, ago. 2016.
- ARAÚJO, M. R. **Avaliação e intervenção pedagógica para estudantes com indicadores de altas habilidades/superdotação na perspectiva da educação inclusiva.** 2014. 269p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- ARAÚJO, S. L. S.; ALMEIDA, M. A. Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, p. 341-352, maio/ago., 2014.

- BACCHINI, T. R. S.; ROSSETTI, C. B. Altas Habilidades/superdotação no Contexto escolar: percepções de professores e prática docente. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 2, p. 195-208, abr./jun., 2014.
- BANDEIRA, D. R. *et al.* Matrizes progressivas coloridas de Raven - escala especial: normas para Porto Alegre, RS. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 479-486, dez. 2004.
- BAUDSON, T. G.; PRECKEL, F. Teachers' Conceptions of Gifted and Average-Ability Students on Achievement-Relevant Dimensions. **Gifted Child Quarterly**, v. 60, n. 3, p. 212-225, Jul. 2016.
- BASU, S.; SALISBURY, C. L.; THORKILDSEN, T.A. Measuring Collaborative Consultation Practices in Natural Environments. **Journal of Early Intervention**, v. 32, n. 2, p. 127-150, 2010.
- BENITE, A. M. C.; RABELO, M. V.; BENITE, C. R. M. Estudos sobre as concepções de professores acerca das altas habilidades e superdotação em rede de colaboração. **Espaço Plural**, Ano XIV, n. 29, p.361-381, 2º sem. 2013.
- BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Consultoria colaborativa: estratégias para o ensino de leitura e escrita. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 141-155, set./dez. 2016.
- BERGAMIN, A. C. **Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de estudantes com altas habilidades/superdotação**. 2018. 125f. Dissertação (Mestrado Profissional) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.
- BOOIJ, A.; HAAN, F.; PLUG, E. Enriching Students Pays Off: Evidence from an Individualized Gifted and Talented Program in Secondary Education, **Discussion Paper series**, Germany, n. 9757, p. 35, Feb. 2016.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 jul. 2019.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília. **Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- BRASIL. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Brasília-DF: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 25 jul. 2019.
- BRASIL. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 25 jul. 2019.
- BRASIL. **Lei Nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13234-29-dezembro-2015-782192-norma-pl.html>. Acesso em: 25 jul. 2019.

BRIGANDI, C. B. Fidelity of Implementation for an Evidence-Based Enrichment Practice. **Journal of Advanced Academics**, v. 30, n. 3, p. 268-297, 2019.

Brites, S. M. R. **Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven: estudos psicométricos e normativos com crianças dos 4 aos 6 anos** (Dissertação de mestrado não-publicada). Universidade de Coimbra, Portugal, 2009.

BURNS, D. E. **Altas habilidades/superdotação: manual para guiar desde a definição de um problema até o produto final**. Coordenação e revisão de Angela M. Rodrigues Virgolim; tradução de Danielle Lossio de Araújo, Luiane Daufenbach Amaral. Curitiba: Juruá, 2014.

CALHEIROS, D. dos S. **Consultoria colaborativa à distância em tecnologia assistiva para professores de salas de recursos multifuncionais**. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal De São Carlos, São Carlos, 2015.

CALHEIROS, D. dos S. et al. Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professoras: planejamento, implementação e avaliação de um caso. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, 2019.

CAMPOS, D. M. F. **Formação continuada na perspectiva da consultoria colaborativa: contribuições no contexto da inclusão escolar**. 2018. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal De Goiás, Catalão, 2018.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Formação Continuada de Professores para a Diversidade. **Educação**, Porto Alegre, n. 3, v. 54, p. 597-615, 2004.

CARNEIRO, L. B. **Características e avaliação de programas brasileiros de atendimento educacional ao superdotado**. 2015. 178p. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília-DF, 2015.

CHACON, M.; PEDRO, K.; KOGA, F.; SOARES, A. Variáveis pessoais de professores e a inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 775-786, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28433>. Acesso em: 01 jul. 2019.

CHAGAS, J. F. M.-P.; PEREIRA, R. R.; PALMEIRA, V. L. Modelo de enriquecimento escolar. *In: Construção de Práticas Educacionais para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação*, v. 2. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2007.

COCHRANE, W. S.; SALYERS, K. M. Collaborative consultation training: the missing link to the enhancement of collaborative relationships among education and mental health professionals®. **Improving Schools**, v. 9, n. 2, p. 131-140, 2006.

COELHO, A. A. da S. **O modelo de enriquecimento escolar de Joseph Renzulli e o atendimento educacional especializado ao estudante com altas habilidades/superdotação: percepções docentes**. 2015. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília - UCB, Brasília, 2015.

CONBRASD. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, v. 1, n. 1, jan/jun. 2013, p. 94.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução do CONEP nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

COZBY, P.C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity**. New York: Harper Collins, 1996.

CUNHA, A. M. T. **Criatividade em estudantes indicados com altas habilidades/superdotação: relação com desempenho intelectual, escolar e variáveis sociodemográficas**. 2018. 117f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

CUPERTINO, C. M. B.; ARANTES, D. R. B. (Org.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. 2. ed. ver. atual. e ampl. São Paulo: SE, 2012.

DELOU, C. M. C. Educação de estudante com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. *In*: FLEITH, D. (Org.) **A construção de práticas educacionais para estudantes com altas habilidades/superdotação**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2007, v. 01, p. 25-40.

DELOU, C. M. C. Lista Básica de Indicadores de Superdotação: Parâmetros de observação de estudantes em sala de aula. *In*: LEHMANN, L. M.e S.; COUTINHO, L. G. (Org.). **Psicologia e Educação: Interfaces**. 1. ed. Niterói, RJ: EDUFF, 2014, v. 9. p. 71-93.

DELOU, C. M. C.; CUPERTINO, C. M. B. Altas habilidades/superdotação, talento, superdotação e dotação. **Boletim ConBraSD**, 15/10/2010, n. 4, p. 05-08.

DINNEBEIL, L. A.; MCINERNEY, W. F. An Innovative Practicum to Support Early Childhood Inclusion Through Collaborative Consultation, **Teacher Education and Special Education**, v. 24, n. 3, 263-266, 2001.

ELKSNIN, L.; ELKSNIN, N. Using Collaborative Consultation with Parents to Promote Effective Vocational Programming. **Career Development for Exceptional Individuals**, v. 13, n. 2, p. 135-142, 1990.

FIDDYMENT, G. E. Implementing Enrichment Clusters in Elementary Schools: Lessons Learned. **Gifted Child Quarterly**, v. 58 n. 4, p. 287-296, 2014.

FINELLI, L.; SOUZA, E.; SILVA, G. Consultoria colaborativa: uma proposta de intervenção escolar. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, n. 02, p. 070-073, 21 out. 2015.

FLEITH, D. S. **A Construção de Práticas Educacionais para Estudantes com Altas Habilidades / Superdotação**, v. 2. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2007.

FLEITH, D. S. Avaliação do clima para criatividade em sala de aula. *In*: Alencar, E. M. L. S, de; Fleith, D. de S. **Medidas de criatividade: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FLEITH, D. S. Criatividade, Motivação para Aprender, Ambiente Familiar e Superdotação:

- Um Estudo Comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. esp., p. 1-9, 2016, p. 55-70.
- FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. Escala sobre o Clima para Criatividade em Sala de aula. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 21 n. 1, p. 085-091, jan./abr. 2005.
- FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. Implementing the schoolwide enrichment model in Brazil. **Gifted Education International**, v. 26, p 169-17, 2010.
- FLEITH, D. S.; ALMEIDA, L.S.; PEIXOTO, F. J. B. Validação da escala clima para criatividade em sala de aula. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 28, n. 3, p. 307-314, jul./set. 2011.
- FONSECA, F. C. F.; ABUD, M. J. M. Características de qualidade do professor na percepção de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, e72, p. 1-18, jul. 2019.
- FREITAS, S. N. Educação para estudantes com altas habilidades/superdotação: encaminhando potenciais para um programa de enriquecimento. **Rev. Traj. Mult.** – Ed. Esp. XVI Fórum Internacional de Educação. Ano 3, n. 7, ago. 2012.
- GAMA, M. C. S. S. **Educação de superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.
- GEBRAEL, T. L. R.; MARTINEZ, C. M. S. Consultoria colaborativa em terapia ocupacional para professores de crianças pré-escolares com baixa visão. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. 1, p. 101-120, 2011.
- GILLET, N.; VALLERAND, R. J.; LAFRENIÈRE, A. K. Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. **Social Psychology of Education**, v. 14, 2011.
- GILSON, C. M.; LITTLE, C. A. Understanding How Teachers Listen in a Reading Enrichment Program. **Journal of Advanced Academics**, v. 27, n. 3, p. 210-240, 2016.
- GONÇALVES, F. C.; FLEITH, D. S. Estudo comparativo entre alunos superdotados e não-superdotados em relação à inteligência e criatividade. **PsiCO**, v. 42, n. 2, p. 263-268, 2011. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/12161/1/mpcr%20concluida%20fim.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2019.
- GRONSTAJ, A.; WERNER, E.; BOCHOW, E.; VOCK, M. How to Learn Things at School You Don't Already Know: Experiences of Gifted Grade-Skippers in Germany. **Gifted Child Quarterly**, , v. 60, n. 1, p. 31-46, Jan. 2016.
- GUENTHER, Z. C. **Identificação do talento pela Observação Direta**. Lavras, MG: Relatório de Pesquisa da FAPEMIG, 1998.
- GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- GUENTHER, Z. C. Educação de bem-dotados: alguns conceitos básicos. **Psicopedagogia**, ano 1, n. 2, p. 30-38, out. 2003.

- GUENTER, Z. C. Dotação e talento: reconhecimento e identificação. **Revista Educação Especial**, n. 28, 2006.
- GUENTHER, Z. C. RONDINI, C. A. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 237- 266, 2012.
- HERNÁNDEZ-TORRANO, D.; SARANLI, A. G. A cross-cultural perspective about the implementation and adaptation process of the schoolwide enrichment model: The importance of talent development in a global world. **Gifted Education International**, v. 31, n. 3, p. 257-270, 2014.
- HODGES, J.; TAY, J.; MAEDA, Y.; GENTRY, M. A Meta-Analysis of Gifted and Talented Identification Practices. **Gifted Child Quarterly**, v. 62 n. 2, p. 147-174, 2018.
- HOTZ, E. R. T. Atendimento especializado para estudantes com altas habilidades/superdotação na rede municipal de ensino de Curitiba. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL*, VII., 2011, Londrina, **Anais [...]** Londrina, 2011, p. 1515-1519.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Resultados do Censo de Educação Básica**, 2017, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 12 jun. 2019.
- KIM, M. A Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Students. **Gifted Child Quarterly**. v. 60, n. 2, p. 102-116, Apr. 2016.
- KLAGENBERG, R.M. **Altas habilidades/superdotação: o que se faz nas salas de recursos multifuncionais na rede municipal de ensino de Canoas/RS?** 2014. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2014.
- LAGO, D. C. Ensino e consultoria colaborativa no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência: análise de uma experiência. Apresentação de Trabalho. *In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, V., 2009, Londrina, PR. **Anais [...]**. Londrina-PR, 2009.
- LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. 2. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.
- LEITE, S. A. S. **IAR – Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização**. São Paulo: Edicon, 1984.
- LIMA, L. B.; JESUS, A. R.; PIOVESAN, A. F. Projeto de extensão: Atividade de Enriquecimento Curricular para alunos com Indicativos de Superdotação. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO*, 8., 2017, Aracaju-SE. **Anais [...]**. Aracaju/SE, 2017.
- LINDA K. E.; ELKSNIN, N. Collaborative Consultation: Improving Parent-Teacher Communication. **Academic Therapy**, v. 24, n. 3, p. 261-269, 1989.
- LÔBO, T. N. N. **Perfil do estudante superdotado: análise de dossiês de estudantes**

participantes de uma sala de recursos no período de 1999 a 2013. 2016. 86p. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília- DF, 2016.

LOPES, J. F. **Dotação e talento:** comparação das modalidades presencial e a distância de um programa de formação continuada para professores. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.

LOPES, J. F.; LENHARO, N. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Formação docente sobre altas habilidades/superdotação e a construção da escola inclusiva. **Interciência & sociedade**, v. 3, n. 2, 2014.

LYRA, J.C. **Atendimento educacional especializado de estudantes com altas habilidades/superdotação na cidade de Londrina, Paraná:** um estudo de caso. 2013, 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2013.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A.. Efeitos de uma Proposta de Consultoria Colaborativa na Perspectiva dos Professores. **Revista Meta: Avaliação**, [S.l.], v. 6, n. 18, p. 222-239, set./dez. 2014.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Estud. psicol.**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 78-90, abr. 2002.

MARLAND, S. P. **Education of the gifted and talented.** Report to Congress. Washington, DC: Congress, 1972.

MARQUES, C. dos R. **Programas de atendimento em altas habilidades/superdotação no Brasil.** 2016. 216f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MARTELLI, A. C. C. P.; LIMA, D. M. M. P.; MOREIRA, L. C. Direito à educação dos estudantes com altas habilidades/superdotação no ensino superior: da Identificação ao enriquecimento curricular. *In: ENCONTRO NACIONAL DO CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO*, 7., 2016, Bonito-MS. **Anais [...]**. Bonito/MS, 2016.

MARTINELLI, S. C.; SISTO, F. F. Motivação de estudantes: um estudo com crianças do ensino fundamental. **Avaliação Psicológica**, v. 9, n. 3, p. 413-420, 2010.

MARTINI, M. L.; BORUCHOVITCH, E. **A teoria da atribuição de causalidade.** Contribuições para a formação e atuação de educadores. Campinas: Alínea, 2004.

MARTINS, A. C. S.; ALENCAR, E. S. Características desejáveis em professores de estudantes com altas habilidades/superdotação. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 31-45, jan./abr. 2011.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Identificação de características de altas habilidades/superdotação apresentadas por estudantes matriculados em escolas de ensino regular. *In: REUNIÃO DA ANPED SUL, IX.*, 2012, Caxias do Sul-RS. **Anais [...]**, Caxias do Sul-RS: UCS, 2012.

MATOS, B. C.; MACIEL, C. E.; MACHADO, V. M. Práticas pedagógicas para estudantes com altas Habilidades/superdotação em disciplinas de ciências: perspectivas e possibilidades.

Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação, v. 2, n. 3, p. 45-58, jan/jun. 2016.

MCCLELLAN, E.; WHEATLEY, W. Project RETOOL: Collaborative Consultation Training for Post-Doctoral Leadership Personnel. **Teacher Education and Special Education**, v. 8, n. 3, p. 159-163, 1985.

MENCIA, G. F. M.; OLIVEIRA, A. P.; CAPELLINI, V. L. M. F. Enriquecimento curricular de crianças com altas Habilidades/superdotação: uma experiência prática. *In*: ENCONTRO NACIONAL DO CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO, 7., 2016, Bonito-MS. **Anais [...]**. Bonito-MS, 2016.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 41, p. 80-93, Sept. 2011.

MENDONÇA, L. D. **Identificação de estudantes com altas habilidades ou superdotação a partir de uma avaliação multimodal**. 2015. 130f. Dissertação (Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.

MENDONÇA, L. D; MENINO-MENCIA, G. F.; CAPELLINI, V. L. M. F. Programas de enriquecimento escolar para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: análise de publicações brasileiras. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 53, p. 721-734, set./dez. 2015.

MENDONÇA, L. D.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. WISC-III: Instrumento para Confirmação de Altas Habilidades/Superdotação. **Psicologia: Ciência e Profissão** v. 38, n. 1, p. 50-62, jan./mar. 2018.

METTRAU, M.B.; RIBEIRO, I. M. C. L.; MIRANDA, F. R. Avaliação das políticas públicas de atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação na perspectiva dos estudantes atendidos em programas de enriquecimento curricular. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, II; CONGRESO IBEROAMERICANO DE SUPERDOTACIÓN TALENTO Y CREATIVIDAD, X; ENCONTRO NACIONAL DO CONBRASD, VI., 2014, Foz do Iguaçu-PR. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu-PR, 2014.

MILLS, C. J.; TISSOT, S. L. Identifying Academic Potential in Students from Under-represented Populations: Is Using the Ravens Progressive Matrices a Good Idea? **Gifted Child Quarterly**, v. 39, n. 4, p. 209-217, 1995.

MIRANDA, L. ALMEIDA, L. S. Programa Odisseia: um programa de enriquecimento escolar para estudantes sobredotados. **Imagens da Educação**, v. 2, n. 2, p. 57-66, 2012.

MORAES, L. A. P.; CHACON, M. C. M.; PEDRO, K. M. O uso da plataforma RPG Maker para enriquecimento: um estudo de caso. *In*: ENCONTRO NACIONAL DO CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO, 7., 2016, Bonito-MS. **Anais [...]**. Bonito-MS, 2016.

MORI, N. N. R.; BRANDÃO, S. H. A. O atendimento em salas de recursos para estudantes com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 15, n. 3, p. 485-498, set./dez. 2009.

- NAKANO, T. C. **Criatividade Figural**: proposta de um instrumento de avaliação. 2003. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP, 2003.
- NAKANO, T. C. *et al.* **Teste de Criatividade Figural Infantil**. São Paulo: Vetor, 2011.
- NAKANO, T. C.; PRIMI, R. A estrutura fatorial do Teste de Criatividade Figural Infantil. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 28, n. 3, p. 275-283, set. 2012.
- NAKANO, T. C.; WECHSLER, S. M.; PRIMI, R. **Teste de Criatividade Figural Infantil**: Manual técnico. São Paulo: Vetor, 2011.
- NEGRINI, T.; RECH, A. J. D.; BULHÕES, P. F. O enriquecimento extracurricular como possibilidade de atendimento educacional aos estudantes com altas habilidades/superdotação: a experiência de um programa da Universidade Federal de Santa Maria. *In*: ENCONTRO NACIONAL DO CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO, 7., 2016, Bonito-MS. **Anais** [...]. Bonito-MS, 2016a.
- NEGRINI, T.; RECH, A. J. D.; BULHÕES, P. F. O enriquecimento extracurricular como possibilidade de atendimento educacional aos estudantes com altas habilidades/superdotação: a experiência de um programa da Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, v. 2, n. 3, p. 35-44, jan./jun. 2016b.
- NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Estudantes do Ensino Fundamental (EMA). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 3, p. 406-413, 2007.
- NOGUEIRA, A. F. **O núcleo de atividades de altas habilidades/superdotação da cidade de Manaus (naah/s): desafios e perspectivas**. 2017. 81p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Amazonas, Psicologia, Amazonas/AM, 2017.
- OLIVEIRA, A. P. **Habilidades sociais e problemas de comportamento de estudantes com altas habilidades/ superdotação**: caracterização, aplicação e avaliação de um programa de intervenção, 2016. 135f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.
- OLIVEIRA, F. S. **É inteligente, mas...** perspectivas e formação de professores para as altas habilidades/superdotação. 2018. 135p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018.
- OUROFINO, V. T. A. T.; GUIMARÃES, T. G. Características intelectuais, emocionais e sociais do estudante com altas habilidades/superdotação. *In*: FLEITH, D. (Org.) **A construção de práticas educacionais para estudantes com altas habilidades/superdotação**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2007, v. 01, p. 41-52.
- PAIM, I. M. **Os impactos do enriquecimento escolar e da estimulação da memória operacional sobre o desenvolvimento cognitivo e moral de alunos do Ensino Médio**. 2016. 412 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016.
- PAIVA, M. L. S. **Dificuldades no trabalho com alunos com Altas habilidades/Superdotação segundo docentes do Ensino Fundamental**. 2015. 39p.

Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED/IP – UnB/UAB. Brasília-DF, 2015. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15894/1/2015_MariaLuciadaSilvaPaiva_tcc.pdf. Acesso em: 15 abr. 2019.

PAIVA, M. L. M. F.; BORUCHOVITCH, E. Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 381-389, jun. 2010.

PANSERA, S. M. *et al.* Motivação intrínseca e extrínseca: diferenças no sexo e na idade. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 313-320, ago. 2016.

PEDERRO, M de F. P.; ARANTES-BRERO, D. R. B.; SILVA, R. V.; CUNHA, A. M. T.; GONÇALVES, L. F.; CAMPOS, E. B.; NEME, C. M. B. Revisão das produções científicas sobre altas habilidades/superdotação no Brasil no período de 2011 a 2015. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 499-514, ago. 2017.

PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M.; CHACON, M. C. M. Verdadeiro ou falso? Uma análise dos mitos que permeiam a temática das altas habilidades/ superdotação. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 3, p. 111-129, set./dez. 2017.

PENA, F. de F.; ROSOLEM, F. C.; ALPINO, Â. M. S. Contribuição da Fisioterapia para o bem-estar e a participação de dois alunos com Distrofia Muscular de Duchenne no ensino regular. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 14, n. 3, p. 447-462, Dec.2008.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, n. 22, p. 45-59, 2003.

PÉREZ, S. G. P. B. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, dez. 2009.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário Brasileiro. **Educar em Revista**, n. 41, p.109-124, 01 set. 2011.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Manual de identificação de altas habilidades/superdotação**. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

PIOVESAN, A. F. **neurociência cognitiva no enriquecimento curricular de estudantes com altas habilidades/superdotação**. 2017. 211p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tiradentes. Aracaju/SE, 2017.

PRIMI, R. Inteligência fluida: definição fatorial, cognitiva e neuropsicológica. **Paidéia** Ribeirão Preto, v. 12, n. 23, p. 57-75, 2002.

PROCÓPIO, M. V. R.; BENITE, C. R. M.; CAIXETA, R. F.; BENITE, A. M. C. Formação de professores em ciências: um diálogo acerca das altas habilidades e superdotação em rede colaborativa. **REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias**, v. 9, n. 2, p. 435-456, 2010.

RAMALHO, J. V. A.; SILVEIRA, D. N.; BARROS, W. S.; RUM, R. da S. A carência de formação sobre a superdotação nas licenciaturas da UFPE I: Um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 2, p.235-248, abr./jun. 2014.

RAMBO, M. C. D. **Comportamentos desenvolvidos por alunos com indicativos de altas habilidades/superdotação em matemática em um programa de enriquecimento**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Coordenadoria de Pós-Graduação, Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2018.

RAMOS, D. K.; MELO, H. M. Jogos digitais e desenvolvimento cognitivo: um estudo com crianças do Ensino Fundamental. **Revista Neuropsicologia Latinoamericana**, v. 8. n. 3, p. 22-32, 2016.

RAVEN, J. C.; COURT, J. H. **Matrizes Progressivas Coloridas de Raven**. Manual. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

RAVEN, J. C.; COURT, J. H.; RAVEN, J. **Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales**. Section 2. Coloured Progressive Matrices. Oxford: Oxford Psychologists Press, 1995.

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

REIS, S. M. *et al.* The Effects of Differentiated Instruction and Enrichment Pedagogy on Reading Achievement in Five Elementary Schools. **American Educational Research Journal**, v. 48, n. 2, p. 462–50, Apr. 2011.

REMOLI, T. C. **A eficácia no desenvolvimento da criatividade em estudantes com e sem superdotação por meio de suplementação em língua inglesa**. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, São Paulo, 2017.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. **South African Journal of Education**, v. 5, n. 1, p. 1-18, 1985.

RENZULLI, J. S. A rising tide lifts all ships: developing the gifts and talents of all students. **The Phi Delta Kappa**, v. 80, n. 2, p. 104-111, Oct. 1998.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, Porto Alegre – RS, Ano XVII, v. 52, n. 1 jan./abr. 2004.

RENZULLI, J. S. 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, SP: Papirus, 2014a. p. 219-264.

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

RENZULLI, J. S. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. *In: VIRGOLIM, A. M. R. (Org.) Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Curitiba, PR: Juruá, p. 19-42, 2018.

RENZULLI, J. S.; BRENDON, L. E. Common Sense about the under-representation issue: A school-wide approach to increase participation of diverse students in programs that develop talents and gifted behaviors in young people. **International Journal for Talent Development and Creativity**, v.5, n.2, p. 71-94, 2017.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. **The Schoolwide Enrichment Model: A How-to guide for educational excellence**. 2. ed. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. **The Schoolwide Enrichment Model: A How-to guide for educational excellence**. 3. ed. Waco, Tx: Prufrock Press, 2014.

RENZULLI, J.; REIS, S.; SHAUGHNESSE, M. F. A reflective conversation with Joe Renzulli and Sally Reis: About the Renzulli learning system. **Gifted Education International**, v. 30, n .1, p. 24–32, 2014.

REQUIA, R. **A relação entre a motivação e desempenho escolar em alunos dos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Gabriel Bolzan. 2015. 76 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

RIBEIRO, D. O.; FREITAS, P. M. Inteligência e desempenho escolar em crianças entre 6 e 11 anos. **Psicol. Pesqui.**, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p. 84-91, jan./abr. 2018.

RODRIGUES, L. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. **Altas Habilidades/Superdotação: Levantamento de Crianças com Esses Indicadores e Concepção de Professores Sobre o Tema**. 2012. (Monografia) - Curso de Pedagogia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2012.

RULE, S.; FODOR-DAVIS, J.; MORGAN, R.; SALZBERG, C. L.; CHEN, J. An Inservice Training Model To Encourage Collaborative Consultation. **Teacher Education and Special Education**, v. 13, n. 3-4, p. 225-227, 1990.

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

SALISBURY, C. L.; WOODS, J.; COPELAND, C. Provider Perspectives on Adopting and Using Collaborative Consultation in Natural Environments. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 30, n. 3, p. 132-147, 2009.

SANT’ANA, L.A. **A Individualização do ensino nos enriquecimentos educacionais de Renzulli e Reis**: ampliando o engajamento e o desempenho. 2016. 200p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Psicologia da Educação, São Paulo, 2016.

- SANTOS, N. J. M. DOS. **A consultoria colaborativa como estratégia na formação continuada de professores sobre o AEE à pessoa com surdocegueira**. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.
- SANTOS, C. P.; OLIVEIRA, B. J.; PIOVESAN, A. F. A aplicação do modelo triádico de enriquecimento em crianças com altas habilidades e superdotação em Sergipe. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES*, 10.; FÓRUM PERMANENTE INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, **Anais**, 11, 2017.
- SANTOS, G. C. J. P.; MATOS, B. C.; BIFON, J. F. Resultados obtidos com o atendimento educacional especializado oferecido no núcleo de atividades de altas habilidades/superdotação de mato grosso do sul: relatos de estudantes. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, v. 2, n. 3, p. 81-91, jan./jun. 2016.
- SANTOS, L. C. A. **Superdotados acompanhados em serviço especializado: características clínicas, sociodemográficas e qualidade de vida**. 2015. 66 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Medicina, Botucatu, 2015.
- SÃO PAULO (Estado). Pesquisa motiva criação de sala de aula para estudantes superdotados. **Diário Oficial** (Estado de São Paulo) São Paulo, SP, 19 de agosto de 2015. Seção I, p. 125.
- SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 68, de 12-12-2017**. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_17.HTM?Time=17/08/2019%2011:52:36. Acesso em: 22 jun. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 71, de 22-11-2018**. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/71_18.HTM?Time=17/08/2019%2012:32:00 . Acesso em: 15 abr. 2019.
- SHAUNESSY-DEDRICK, E.; EVANS, L.; FERRON, J. *et al.* Effects of Differentiated Reading on Elementary Students' Reading Comprehension and Attitudes Toward Reading. **Gifted Child Quarterly**, v. 59, n. 2, p. 91-107, 2015.
- SILVA, A. M. da; MENDES, E. G. Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 1, p. 53-70, Mar.2012.
- SILVA, E. P. **Um estudo sobre o atendimento educacional especializado para estudantes com altas habilidades/superdotação na rede municipal de Angra dos Reis/RJ**. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2014.
- SILVA, G. M. M. Era uma vez uma turma apática. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, II; CONGRESO IBEROAMERICANO DE SUPERDOTACIÓN TALENTO Y CREATIVIDAD, X; ENCONTRO NACIONAL DO CONBRASD, VI.*, 2014, Foz do Iguaçu-PR. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu-PR, 2014.
- SILVA, I; METTRAU, M. B. Talento acadêmico e desempenho escolar: a importância da

motivação no contexto educacional. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 216-234, dez. 2010.

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

SILVA, T. F.; NAKANO, T. C. Avaliação do nível da criatividade figural infantil em diferentes contextos de educação. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 36, p. 67-81, jun. 2013.

SMITH, L. M.; CAMPBELL, R. J. So-called giftedness and teacher education: issues of equity and inclusion. **Journal Teachers and Teaching**, v 22, n. 2, p. 255-267, Feb. 2016.

SOARES, A. A. S.; CHACON, M. C. M. Identificação escolar de estudantes precoces com comportamento de superdotação no sistema regular de ensino: um desafio para a formação continuada de professores. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA, I; JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 13., 2016, Marília. **Anais [...]**. Marília, 2016.

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

SUAREZ, J. T. **Mentoria do talento criativo e intelectual na escola: da identificação ao desenvolvimento**. 2019. 240f. Tese (Doutorado em Psicologia como Profissão e Ciências) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2019.

TEIXEIRA, C. T.; PRETTO, R. M.; FREITAS, S. N.; GUERRA, R. S. Grupo de interesse em robótica – uma experiência em programa de enriquecimento. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, II; CONGRESO IBEROAMERICANO DE SUPERDOTACIÓN TALENTO Y CREATIVIDAD, X; ENCONTRO NACIONAL DO CONBRASD, VI. 2014, Foz do Iguaçu-PR. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu-PR, 2014.

TENTES, V. T. A.; FLEITH, D. S. Características pessoais, familiares e escolares: estudo comparativo entre superdotados e superdotados underachievers. **Aval. psicol.**, Itatiba, v. 13, n. 1, p. 77-85, abr. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712014000100010&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 15 ago. 2019.

UBEDA, N. E. F. *et al.* Superdotação/altas habilidades percebidas por pais e professores do ensino fundamental, nível I. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], p. 1179-1194, nov. 2017.

VILLENEUVE, M.; A critical examination of school-based occupational therapy collaborative consultation. **Canadian Journal of Occupational Therapy**, v.76, n. 1, p. 206-218, 2009.

VIRGOLIM, A. M. R. A. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R. A. A identificação de estudantes para programas especializados na área das altas habilidades/superdotação: problemas e desafios. **Revista Brasileira de altas habilidades/superdotação**, v. 1, n. 1, 2013.

VIRGOLIM, A. M. R. A. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 581-610, set. 2014a.

VIRGOLIM, A. M. R. A. **Cabrum!! Chuva de ideias!** desenvolvendo a criatividade das crianças. Curitiba: Juruá, 2014b.

VORE, S. D.; MIOLO, G.; HADER, J. Individualizing Inclusion for Preschool Children Using Collaborative Consultation. **Young Exceptional Children**, v. 14, n. 4, p. 31-43, 2012.

WECHSLER, M. S.; SUAREZ, J. T. Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. **Psicologia**, v. 34, n. 1, p.39-60, 2016.

WEST, J. F.; CANNON, G. S. Essential Collaborative Consultation Competencies for Regular and Special Educators. **Journal of Learning Disabilities**, v. 21, n. 1, p. 56-63, 1988.

WEST, J. F.; IDOL, L. Collaborative Consultation in the Education of Mildly Handicapped and At-Risk Students. **Remedial and Special Education**, v. 11, n. 1, p. 22-31, 1990.

WINNER, E. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZAMPIERI, M.; SCHELINI, P. W.; CRESPO, C. R. Eficácia de um programa de estimulação de capacidades intelectuais. **Estud. psicol.** Campinas, v. 29, n. 3, p. 353-362, set. 2012.

ANEXO A

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS DE BAURU
- JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENRIQUECIMENTO ESCOLAR PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA POR MEIO DA ASSESSORIA COLABORATIVA

Pesquisador: denise rocha belfort arantes brero

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57741816.0.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.011.876

Apresentação do Projeto:

trata-se de investigação baseada na observação da implementação de um modelo de enriquecimento escolar, considerando o paradigma da educação inclusiva abrangendo também crianças com superdotação e altas habilidades. Será realizado o procedimento de investigação a partir um modelo de formação continuada de uma ação de consultoria colaborativa. Trata-se de pesquisa qualitativa na variante interventiva, ou seja, se fará a observação dos resultados de um programa de intervenção no ambiente escolar, utilizando vários métodos, abrangendo observação direta, uso de inventários padronizados, entrevistas e diários de campo.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da pesquisa é avaliar o modelo de enriquecimento escolar para estudantes com altas habilidades/superdotação, baseado no modelo proposto por Joseph Renzulli, em uma escola pública, por meio de consultoria colaborativa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos dizem respeito à possibilidade de identificação dos participantes por tratar-se de um grupo restrito na região abrangida pela pesquisa. As responsáveis apontam o risco no TCLE e se comprometem a tomar medidas para evitar a identificação.

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6087 **Fax:** (14)3103-6087 **E-mail:** arimaia@fc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS DE BAURU
- JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 0.011.076

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

a pesquisa foca uma experiência única, o que torna fácil a identificação dos participantes se durante a divulgação não forem tomados os devidos cuidados. A metodologia utiliza questionário, entrevista, escalas e testes, observação, diário de campo e dados do SARESP para compor o quadro que será avaliado em sua viabilidade e eficiência. Considera-se que, mesmo sendo projeto de doutorado, a metodologia poderia ter um foco mais estreito, visando garantir sua viabilidade e o retorno à comunidade pesquisada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está elaborado em linguagem adequada e contém informações básicas sobre os objetivos da pesquisa, os riscos envolvidos e os direitos dos participantes.

Recomendações:

que se considere a possibilidade de estabelecer um foco mais estreito para os procedimentos metodológicos propostos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nada a declarar

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto em pauta se encontra elaborado em acordo com os parâmetros éticos presentes na Resolução 466/12 tanto em sua dimensão metodológica como em respeito aos direitos dos sujeitos envolvidos na investigação.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_719201.pdf	06/03/2017 16:23:59		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_consentimento.docx	06/03/2017 16:17:51	denise rocha belfort arantes braro	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	16/05/2016 19:23:21	denise rocha belfort arantes braro	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.docx	15/05/2016 14:55:22	denise rocha belfort arantes braro	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_FINAL.docx	15/05/2016	denise rocha	Aceito

Endereço: Av. Luis Edmundo Carrjo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)2103-6087 Fax: (14)2103-6087 E-mail: animes@foc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS DE BAURU
- JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 5.011.479

Brochura Pesquisa	Projeto_FINAL.docx	14:49:50	belfort arantes brero	Acerto
-------------------	--------------------	----------	-----------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 11 de Abril de 2017

Assinado por:
Alessandro Moura Zagatto
(Coordenador)

Endereço: Av. Luiz Edmundo Corrêa Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-8087 Fax: (14)3103-8087 E-mail: armaa@foc.unesp.br

Página 02 de 03