



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**

Faculdade de Ciências

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA

Mariana Cristina Lopes

**O processo de escolarização [com ênfase em Matemática]
de um aluno com superdotação**

**BAURU
2019**

MARIANA CRISTINA LOPES

**O processo de escolarização [com ênfase em Matemática]
de um aluno com superdotação.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência – Área de Concentração Ensino de Ciências, da Faculdade de Ciências da UNESP Câmpus de Bauru, como requisito à obtenção do título de mestre, sob a orientação da Professora Doutora Ivete Maria Baraldi.

**BAURU
2019**

Lopes, Mariana Cristina.

O processo de escolarização [com ênfase em Matemática] de um aluno com superdotação / Mariana Cristina Lopes, 2019

178 f. : il.

Orientadora: Ivete Maria Baraldi

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2019

1. Práticas Pedagógicas. 2. Ensino Fundamental I. 3. Altas Habilidades. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE MARIANA CRISTINA LOPES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 22 dias do mês de fevereiro do ano de 2019, às 09:00 horas, no(a) Anfiteatro do prédio da Pós-graduação da FC, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. IVETE MARIA BARALDI - Orientador(a) do(a) FC / UNESP/Bauru (SP), Profa. Dra. FERNANDA MALINOSKY COELHO DA ROSA do(a) Instituto de Matemática / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI do(a) FC / UNESP/Bauru (SP), sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de MARIANA CRISTINA LOPES, intitulada **O processo de escolarização [com ênfase em Matemática] de um aluno com superdotação..** Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Ivete M. Baraldi
Profa. Dra. IVETE MARIA BARALDI

Fernanda M. Baraldi
p/ Profa. Dra. FERNANDA MALINOSKY COELHO DA ROSA (Video Conferência)

Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

[Assinatura]

Dedico esta dissertação a quem se deixou seduzir pela superdotação e segue de "mãos dadas" nessa luta e aos amores que cruzaram meu caminho e dão sentido à minha vida, em especial meus pais, Luiz e Elaine.

AGRADECIMENTOS

Carrego um sentimento de gratidão por cada pequena ação de Deus na minha vida, por cada pessoa que está presente no meu dia a dia me motivando a crescer mais, aprender mais, respeitar mais, amar mais, me dedicar mais e viver mais. E é a vocês que dirijo meus sinceros agradecimentos.

Aos meus pais, Luiz e Elaine, e minhas irmãs, Jéssica e Ana, por sempre me encorajarem e serem meus exemplos de vida. Sou grata pela constante preocupação e pelo amor incondicional que demonstram por mim diariamente. Amo vocês!

À Professora Ivete, minha orientadora, agradeço por me aceitar como sua orientanda. Gratidão pela abertura, generosidade, paciência, apoio e confiança ao longo desta trajetória.

Aos meus familiares, amigos, colegas de trabalho e colegas dos grupos de pesquisa por fazerem deste período intenso mais leve e descontraído! Gratidão, em especial, à Leticia, Paula, Karina, Reinaldo e Prof^a Dr^a Maria Ednéia Martins Salandim pela parceria nos estudos e pelos momentos de discussões que me ajudaram a lapidar este trabalho.

Aos professores, da Educação Infantil à Pós-Graduação, que contribuíram para minha formação, gratidão por todo o cuidado, dedicação e ensinamentos. Em especial à Prof^a Dr.^a Vera Lucia Messias Fialho Capellini, que foi minha primeira orientadora e tem me dado muitas oportunidades. Foram anos de aprendizado ao seu lado e essas experiências enriqueceram esta pesquisa.

À banca examinadora de qualificação e defesa, composta pela Prof^a Dr.^a Fernanda Malinosky Coelho da Rosa e Prof^a Dr.^a Vera Lucia Messias Fialho Capellini, gratidão por gentilmente aceitaram o convite e colaborarem com a melhoria deste trabalho por meio das contribuições dadas.

À Rede pública de ensino pesquisada, por nos dar todo o respaldo para o desenvolvimento deste estudo. Gratidão, em especial, aos seis participantes pela receptividade e acolhimento. Sem a colaboração de vocês esse projeto não seria realizado.

E finalmente agradeço aos pequeninos que me ensinam muito sobre como ser professora diariamente. Gratidão por cada sorriso, pelas conversas, brincadeiras, beijos, abraços, flores, cartinhas e desenhos. Vocês deixaram esses dias mais brandos com tanto carinho.

O mundo

Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus. Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas.

— O mundo é isso — revelou — Um montão de gente, um mar de fogueirinhas.

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo.

Eduardo Galeano.

RESUMO

A Educação Especial contempla a superdotação e nota-se a carência de recursos e informações acerca das possibilidades de atendimento educacional voltada a esses alunos. Desta maneira, pretendemos elaborar uma compreensão do processo de escolarização de um aluno com superdotação. Enquanto objetivos específicos, nosso intuito foi analisar o entendimento e as ações da comunidade escolar acerca do processo de escolarização do aluno com superdotação; analisar a percepção da mãe sobre o filho e sua escolarização e; analisar as práticas pedagógicas [com ênfase em Matemática] e a interação do aluno com superdotação nessas situações. Realizamos um estudo de caso, com abordagem qualitativa, utilizando para produção dos dados entrevistas, observações em sala de aula e no contexto escolar, além de análise documental. Quanto aos resultados, observamos inúmeros entraves, sendo eles de natureza formativa, organizacional, curricular e atitudinal. Notamos que foram ínfimos os direcionamentos pedagógicos específicos às necessidades educacionais desse aluno e, ao olhar para as aulas de Matemática, situações desfavorecedoras foram observadas, ao passo que as práticas pedagógicas e atividades propostas dificultavam o estabelecimento de relações, não favoreciam a criatividade e eram pouco desafiadoras. Por fim, concluímos que há muito em que avançar para que os discursos e legislações, a nível federal e local, sejam exequíveis na prática e que se faz cada vez mais urgente pensarmos em novos modos de ensinar-aprender a Matemática no ensino comum, sendo a abordagem de ensino em Matemática *através* da resolução de problemas, uma metodologia que poderia favorecer o desenvolvimento e aprendizagem de todos, sem distinção.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Ensino Fundamental I. Altas Habilidades.

The educational process [with emphasis in Mathematics] of a gifted student

ABSTRACT

Giftedness is included in the area of Special Education and we can observe a lack of resources and information about the possibilities of the educational assistance concerning these students. In this manner we intend to comprehend the educational process of a gifted student. Our specific objectives were: analyzing the understanding and the actions of the school concerning the educational process of the gifted student; analyzing the mother's perception about her son and his educational process and; analyzing the teaching practices [with emphasis in Mathematics] and this gifted student's interaction in these contexts. A case study with a qualitative approach was performed in this research. Our data were collected as interviews, observations in classroom and in other educational contexts, as well as document analysis. As for the results, we have noticed many obstacles being of formative, organizational, curricular and attitudinal nature. We have also noticed that the teaching orientation concerning the specific educational needs of this student were minimal. And when observing the Mathematics lessons, we noticed drawback situations, that is, the teaching practices and the activities suggested did not promote creativity, hindered the establishment of relations, and were little challenging. Finally, we conclude that there is much progress to make so that discourse and legislation, in a federal and local sphere, become feasible in implementation; and that it is urgent that we reflect upon new teaching-learning procedures involving Mathematics in regular education, being the approach of teaching Mathematics *through* problem-solving a methodology that could promote the learning process and the development of everyone, with no distinction.

Keywords: Teaching Practices. Elementary School. High Performance.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação gráfica da definição de superdotação de Renzulli.	24
Figura 2 - Periodização do desenvolvimento de D. B. Elkonin.	56
Figura 3 - Trecho citado da prova formal.....	101
Figura 4 - Anotações realizadas no verso da ficha.	113
Figura 5 - Demonstração da base do rosto do clubinho de desenho.	114
Figura 6 – Atividade de análise de imagem.	137
Figura 7 - Atividade do caderno (1).	145
Figura 8 - Atividade do caderno (2).	152
Figura 9 - Atividade do caderno (3).	153
Figura 10 - Jogo pião da multiplicação	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Práticas, Matemática e Superdotação: revisão da literatura.	19
Tabela 2 - Sistematização da trajetória escolar (em anos) do aluno com superdotação.....	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Instrumentos pedagógicos.....	22
Quadro 2 - Instrumentos da avaliação psicológica.....	23
Quadro 3 - Características gerais das pessoas com superdotação.	26
Quadro 4 - Características de pensamento criativo das pessoas com superdotação.	27
Quadro 5 - Características de aprendizagem das pessoas com superdotação.	28
Quadro 6 - Descrição dos sujeitos de pesquisa.	53
Quadro 7 - Dados das entrevistas.....	60
Quadro 8 - Estratégias e recursos facilitadores para o trabalho pedagógico.....	129
Quadro 9 - Aspectos do desenvolvimento da primeira infância à idade escolar.....	143

SUMÁRIO

FIOS DE MEMÓRIA DA HISTÓRIA QUE ME TROUXERAM AQUI.....	15
1 INTRODUÇÃO.....	18
2 SUPERDOTAÇÃO: da teoria à prática.....	21
2.1 A superdotação no contexto familiar.....	32
2.2 Superdotação e o contexto legislativo.	34
2.3 Superdotação no contexto escolar	37
2.4 Superdotação e a formação de professores.....	45
3 DELINEANDO UMA METODOLOGIA DE PESQUISA.....	50
3.1 Uma abordagem qualitativa.....	50
3.2 Delimitando o lócus de pesquisa.	51
3.3 Sujeitos da pesquisa.....	52
3.4 Contexto curricular	54
3.5 Contexto da sala de aula	56
3.6 Procedimentos de produção dos dados.....	57
3.7 Organização e análise dos dados.	63
4 UMA TEIA NARRATIVA	64
4.1 Entrevistas com adultos	64
4.2 Entrevista com a criança.....	65
5 DESCREVER, REFLETIR E DISCUTIR: um exercício analítico sobre os dados.	117
5.1 Os paradoxos da práxis e a formação (e inércia) dos professores	118
5.2 O aluno com superdotação no contexto escolar e no familiar	132
5.2.1 Trajetória escolar e aceleração	132
5.2.2 Características predominantes do aluno com superdotação	136
5.2.3 A influência e participação da mãe no processo de escolarização	147
5.3 Algumas reflexões acerca das aulas de Matemática.....	150
6 NOSSAS COMPREENSÕES ACERCA DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE UM ALUNO COM SUPERDOTAÇÃO	158
REFERÊNCIAS	162
APÊNDICES.....	170
Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.	170
Apêndice B: Termo de Assentimento Livre Esclarecido.	172
Apêndice C: Roteiro de entrevista - Mãe.	173

Apêndice D: Roteiro de entrevista – Responsável pela Coordenação de área da Divisão de Educação Especial.	174
Apêndice E: Roteiro de entrevista – Coordenadora Pedagógica.	175
Apêndice F: Roteiro de entrevista – Professora da sala comum.	176
Apêndice G: Roteiro de entrevista – Professora da sala de recursos.....	177
Apêndice H: Laudo Psicológico.	178

FIOS DE MEMÓRIA DA HISTÓRIA QUE ME TROUXERAM AQUI

*“... para mim, é impossível existir sem sonho. A vida na sua totalidade me ensinou como grande lição que é impossível assumi-la sem risco”
(Paulo Freire).*

No interior de São Paulo, em Jaú/SP, na década de 1990, nasci em meio a uma família amorosa, com pais apaixonados por suas filhas, dedicados e que não mediram esforços para nos oportunizar o que lhes fora privado na infância e juventude: frequentar a escola.

Mudamo-nos para Bauru/SP quando eu estava prestes a completar seis anos. Sem condições de pagar escolas particulares, cursos, ou quaisquer outros tipos de aulas extras, sempre frequentei escolas estaduais e todas as oportunidades que tive acesso se deram nesses espaços, ou seja, minha formação básica deu-se inteiramente em instituições públicas.

Lembro-me que, ainda muito pequena, não gostava de ir à escola e Denise, minha professora da primeira série, com seu carinho, cuidado e atenção, me fez ver aquele lugar, que por vezes me assustava, com outros olhos. Ela sabia que eu chorava para entrar na escola e todos os dias me esperava no portão. Quando precisava faltar, ligava e avisava minha mãe para me poupar de ir à aula e não encontrá-la. Lembro-me dela com muitas saudades e sua passagem por minha vida marcou-me ao ponto de influenciar minha escolha por essa profissão.

Nesta mesma escola, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, havia duas classes especiais em que todas as pessoas com algum tipo de Necessidade Educacional Especial (NEE) estudavam¹. O horário do lanche era o mesmo para todos. Convivendo e brincando, conheci crianças com Síndrome de Down, paralisia cerebral, deficiência auditiva/surdez, transtorno do espectro autista, e tantas outras condições que, naquele momento, não fazia ideia que existiam. Descobri ali que as diferenças entre as pessoas iam além de tudo o que já tinha visto. Vivenciar a transição do período da Integração para Inclusão, que deu início em meados de 2000, também me deixou marcas.

Nos anos seguintes, em outra escola estadual, durante os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, comecei a notar a dificuldade de alguns professores em trabalhar com um colega de classe com deficiência visual. Estudávamos juntos desde os anos iniciais e, gradativamente, percebi que algo não encaixava e angustiava-me em ver as situações que ele era submetido todos os dias.

Leiga no assunto, mas repleta de vivências que me marcaram desde a tenra idade, conclui o Ensino Médio em 2010 com muitas inquietações acerca do que, hoje, posso

¹ Até o final da década de noventa e início dos anos 2000, as opções de acesso à escola das pessoas com NEE eram restritas às escolas especiais filantrópicas ou classes especiais nas escolas públicas estaduais (MENDES, 2010).

caracterizar como os processos de inclusão, escolarização e atendimento de pessoas público-alvo da Educação Especial. A passagem pela escola marcou tão profundamente minha vida, que é impossível escapar dela para entender o que me trouxe até aqui.

Depois de muito pensar sobre a profissão que gostaria de exercer, e diante da minha condição de conciliar trabalho e estudo desde o primeiro ano do Ensino Médio, decidi prestar o vestibular e ingressei no curso noturno em Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus Bauru, em 2012.

Dentro da pluralidade de temas que compõe o currículo do curso, conheci o movimento da Educação Inclusiva e, a partir daí, muitos sentimentos que estavam latentes vieram à tona. Logo me interessei pela Educação Especial, numa perspectiva inclusiva e, decididamente, foi um acerto em minha vida pedir demissão de uma empresa em que trabalhava há mais de seis anos para me dedicar exclusivamente aos estudos, a partir do terceiro semestre do curso. Com o apoio e orientação da Prof. Dra. Vera L. M. F. Capellini, docente do Departamento de Educação e pesquisadora da área, desenvolvi um trabalho de iniciação científica, com o apoio financeiro da FAPESP, e um trabalho de conclusão de curso – TCC, Lopes (2015a), cujo tema versava sobre superdotação, tendo como foco a identificação, escolarização e conhecimento dos professores acerca do tema. Este trabalho me ajudou a compreender muitas das inquietações que carregava e despertou-me tantas outras.

Ao concluir a iniciação científica, no começo do último ano de graduação, entrei para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e passei a atuar em uma escola que atendia, em sua maioria, crianças que moravam na periferia e adjacências de uma comunidade de nossa cidade. Voltando a participar de aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental como estagiária [e com outro olhar], pude notar que praticamente nada havia mudado. Há 15 anos, aproximadamente, eu havia passado por aquela etapa de ensino e as atividades, a rotina, os arranjos das mesas, as metodologias de ensino, os materiais e a organização, de maneira geral, eram as mesmas.

Conclui a graduação com o objetivo de romper, em minhas aulas, com esse modelo de educação, todavia, ainda não me sentia preparada enquanto profissional para fazer algo diferente do que já está posto e busquei uma nova formação em nível de mestrado. Atualmente vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação Para a Ciência, da Unesp de Bauru, sob orientação da Prof. Dra. Ivete Maria Baraldi, sigo trilhando o caminho de investigação na área da Educação Especial, numa perspectiva inclusiva, sobre as diferentes faces relacionadas à escolarização de um aluno com superdotação, das quais esboçaremos algumas questões nos próximos capítulos.

No decorrer desses dois anos enquanto mestrande e professora “de primeira viagem”, com dupla jornada – atuando no período da manhã nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a tarde na Educação Infantil – percebo que não sou mais a mesma e encerro esse ciclo com uma bagagem imensurável. Foi uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional que serei eternamente grata e, apesar de todo cansaço e desafios diários, tão logo tecerei novos fios de memórias que me trarão novas marcas e me² levarão a outros lugares.

² Aqui encerro minha apresentação, em primeira pessoa, e passo a escrever em terceira pessoa representando o trabalho desenvolvido em parceria com minha orientadora.

1 INTRODUÇÃO

Dentro da perspectiva de promover novas discussões acerca da escola inclusiva, que no contexto brasileiro encontra-se em processo de construção, esta pesquisa estruturou-se por meio de nossas inquietações e contribuições do *Grupo de Pesquisa em inclusão da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento* e do *Grupo História Oral e Educação Matemática – Ghoem*, sendo delineada tangenciando as temáticas abordadas em ambos.

No *Grupo de Pesquisa em inclusão da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento*, há um projeto maior financiado pela Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, do qual este trabalho vem a agregar com os dados, em que estudamos a inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial sob diferentes perspectivas.

O *Grupo História Oral e Educação Matemática – Ghoem* reúne pesquisadores da área de Educação Matemática que têm interesse pelo estudo da cultura escolar e o papel da Educação Matemática nesse contexto, nas diferentes modalidades de ensino, promovendo, ainda, discussões acerca da História Oral enquanto metodologia de pesquisa. No contexto do Ghoem esta pesquisa situa-se na linha de pesquisa *Narrativas e ensino e aprendizagem de Matemática (Inclusiva)*, que concentra os trabalhos desenvolvidos relacionadas à Educação Inclusiva e Educação Especial.

Acerca destas temáticas e pensando nas contribuições que poderíamos fazer para a área, tanto da Educação Matemática como da Educação Especial, nosso objetivo foi elaborar uma compreensão do processo de escolarização de um aluno com superdotação¹, com o intuito de analisar o entendimento e as ações da comunidade escolar acerca deste processo; analisar a percepção da mãe sobre o filho e sua escolarização e; analisar as práticas pedagógicas [com ênfase em Matemática] e a interação do aluno com superdotação nessas situações. Cabe ressaltar que a opção do estudo voltado à superdotação se justifica pela vivência em trabalhos anteriores da mestrandia nesta temática e o direcionamento à Matemática pela formação e atuação da orientadora na área, tornando exequível o desenvolvimento desse trabalho.

Diante desse cenário, nossa questão norteadora foi: *O que dizem e quais são as ações das pessoas envolvidas na escolarização de um aluno com superdotação?* A partir dessa pergunta, tantos outros questionamentos surgiram e direcionaram nossas discussões: A

¹ Utilizaremos o termo “superdotação” como tradução da palavra “giftedness”, empregada nos estudos do pesquisador Joseph Renzulli, principal referencial teórico desta pesquisa.

comunidade escolar possui formação na área e se sente segura para trabalhar com alunos com superdotação? Como as profissionais se autoavaliam nesse processo? A rede municipal de ensino pesquisada consegue oferecer um atendimento adequado? As práticas em sala de aula, principalmente as que envolvem a Matemática, potencializam o desenvolvimento e as habilidades do aluno? Além disso, ele gosta de ir e estar na escola? Como é seu relacionamento com os outros alunos e professores? E quais são suas principais características? Pensando sobre como a família² possui importante papel nessa dinâmica, coube-nos refletir sobre: como foi para a mãe descobrir que seu filho era uma criança com superdotação? De que maneira lida com isso e como o ajuda em seu desenvolvimento? Como foram as experiências com as escolas que o filho estudou e o que espera delas?

Sendo assim, com o intuito de estabelecer uma interface entre um grupo de sujeitos interligados pela temática da superdotação, sem perder de vista suas ações e práticas efetivadas no contexto escolar, e com a intenção de encontrar respostas para alguns de nossos questionamentos, realizamos buscas de trabalhos já desenvolvidos e publicados que nos ajudassem a compreender essa dinâmica.

Realizamos buscas de teses, dissertações e artigos disponíveis nos bancos de dados da Scielo e no Portal de Periódicos CAPES/MEC, referentes às produções científicas sobre o tema no Brasil. Estabelecemos o período de 2008 a 2019, tendo como descritores as palavras-chave *práticas* e *matemática*, combinadas com *altas habilidades/superdotação*, *altas habilidades*, *superdotação*, *dotação* e *talento*. A seguir (tabela 1) apresentamos a quantidade de trabalhos localizados nas duas bases de dados, conforme combinação dos descritores.

Tabela 1 - Práticas, Matemática e Superdotação: revisão da literatura.

Descritores	Periódicos CAPES/MEC	Sciello
Práticas, Matemática e Superdotação	8	0
Matemática e Superdotação	14	2
Práticas e Superdotação	51	10

Fonte: Elaboração própria com base nas buscas em bases de dados³.

² Contatamos a família primeiramente por meio da mãe e, posteriormente, apenas ela foi participante desta pesquisa. Por isso, a partir daqui, faremos referência apenas a mãe.

³ Última busca realizada em 10/01/2019.

Ao analisar título, resumo e palavras-chave, desse total, nenhum trabalho abordava a temática de práticas pedagógicas (ou de ensino) em sala de aula relacionada ao ensino da Matemática para alunos com superdotação. Apenas um trabalho, de Jelinek (2013), possuía, de fato, os três descritores no título e resumo, mas a autora discute algumas questões sobre práticas discursivas das Altas Habilidades em Matemática, numa perspectiva Foucaultiana, e não práticas pedagógicas.

Em consideração aos dados relatados, embora suscitemos reflexões sobre temáticas já discutidas amplamente em outros trabalhos da área de superdotação, como identificação, legislação, formação de professores, características, dentre outros, o tema práticas pedagógicas para o ensino da Matemática voltada aos alunos com superdotação, e a proximidade dos procedimentos metodológicos com a História Oral, garante o ineditismo desta dissertação.

Seis capítulos compõem o corpo principal deste trabalho. Após essa introdução, no segundo capítulo, intitulado *Superdotação: da teoria à prática*, apresentamos os temas relacionados a superdotação, em diferentes contextos, que influenciam diretamente o processo de escolarização desses alunos.

O terceiro capítulo, *Delineando uma metodologia de pesquisa*, trata de nossa trajetória metodológica, que possui uma abordagem qualitativa com o delineamento de um estudo de caso. No quarto capítulo, *Uma teia narrativa*, trazemos na íntegra as narrativas produzidas por meio das entrevistas e no quinto capítulo, *Descrever e discutir: um exercício analítico sobre os dados*, apresentamos e discutimos os dados produzidos, que foram divididos em três blocos temáticos: Os paradoxos da práxis e a formação [e inércia] dos professores; O aluno com superdotação no contexto escolar e familiar e; Algumas reflexões acerca das aulas de Matemática.

Por fim, último capítulo, *Nossas compreensões acerca do processo de escolarização de um aluno com superdotação*, fizemos um arremate do que vimos e ouvimos no desenvolvimento dessa pesquisa, trazendo nossas considerações finais.

2 SUPERDOTAÇÃO: da teoria à prática.

Por meio das leituras, notamos que não há consenso sobre a nomenclatura, assim como sobre o modelo que melhor define a superdotação. Neste capítulo, sem a pretensão de adentrar nessas discussões, apresentamos os referenciais teóricos dos quais nos aproximamos para compreender a condição de superdotação.

São consideradas público-alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008; BRASIL, 2013). De acordo com o artigo 5º, parágrafo III, da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 2001 (BRASIL, 2001), alunos com superdotação são aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem, levando-os a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

A superdotação vem despertando interesse na esfera mundial, sendo a cultura grega uma das que mais deu atenção à inteligência superior. Na Grécia Antiga, Platão defendia que a identificação deveria ser realizada na infância e as pessoas preparadas para serem líderes, incluindo-as a um grupo ao qual chamou de "Crianças de Ouro" (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Houve um grande marco acerca das pesquisas sobre inteligência, no início do século XX, quando Francis Galton e Alfred Binet passaram a estudar o desenvolvimento da inteligência humana, a partir da teoria da Origem das Espécies de Charles Darwin. Galton aplicava testes psicológicos em Londres e em 1904, o governo francês solicitou a Binet que criasse um instrumento que pudesse mensurar quais crianças teriam sucesso nas escolas francesas. Em 1905, Binet e Theodore Simon fizeram os primeiros testes de inteligência com a aplicação prática em crianças com dificuldade de aprendizagem, mensurando suas habilidades nas áreas verbal e lógica, por meio da Escala Binet de Inteligência.

Mais tarde esta escala foi reformulada por Lewis M. Terman em 1925, que atuava na Universidade de Standford, Califórnia, sendo considerado o autor do primeiro teste de coeficiente intelectual (QI), denominado *Standford-Binet Intelligence Scale*. Este autor debruçou-se por 35 anos no acompanhamento de um grupo de superdotados e sua obra é considerada uma das pioneiras na área. Logo, a primeira definição reconhecida cientificamente é de Terman em 1925, cujo critério utilizado para identificação foram os escores de QI acima de 135 no teste de inteligência de Standford-Binet. Para Gama (2006), foi assim que surgiu o conceito de inteligência como capacidade inata, geral e única, passível de ser testada.

Os testes de QI, que têm uma proposta de contagem numérica e que desconsideram uma série de questões e atitudes multidimensional, fez com que esses instrumentos passassem a ser muito criticados. As propostas de identificação atuais possuem uma abordagem

multimodal, utilizando-se de diferentes meios e instrumentos para tornar esse processo mais completo, pois é importante adotar critérios que deem conta de avaliar o maior número de características possíveis e incluir todas as camadas sociais para que seja possível estabelecer um plano de atendimento adequado (ALMEIDA; CAPELLINI, 2005).

Em nosso grupo de pesquisa¹, que atua com uma proposta de identificação multimodal, alguns instrumentos são comumente utilizados para avaliação do desempenho intelectual. Tomando como um exemplo a pesquisa de Bergamin (2018)², que utilizou na primeira etapa de seu estudo instrumentos pedagógicos para identificação e instrumentos psicológicos para avaliação de superdotação numa turma do 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os instrumentos pedagógicos, dos quais elencamos abaixo, foram aplicados e analisados pela própria pesquisadora, que é professora da educação básica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 1 - Instrumentos pedagógicos.

Instrumento	Finalidade
Diário de Campo	Registrar as observações da pesquisadora
Ficha de itens para observação em sala de aula (GUENTHER, 2000)	Observar os alunos 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. Sem classificação de idade.
Teste de Desempenho Escolar – TDE (STEIN, 1994)	Avaliar capacidades fundamentais para o desempenho escolar, a partir de três subtestes: escrita, aritmética e leitura, com a classificação em Superior (S), Médio (M) e Inferior (I). Utilizado com alunos do 2º ao 7º ano do Ensino Fundamental.
Questionário para identificação de indicadores de AH/SD – Autonomieação (PÉREZ; FREITAS 2016).	Identificar indicadores superdotação a partir da percepção do próprio aluno. Apresenta duas versões: uma para alunos do 1º ao 4º ano e outra para alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental.
Nomeação por pares – QSNQ – desenvolvido por Renzulli e Reis (1997) (PÉREZ; FREITAS 2016).	Indicar os alunos que mais se destacam na sala de aula e/ou outras atividades fora do contexto escolar, a partir da nomeação realizada entre os pares.
Entrevista semi-estruturada com a família (anamnese).	Conhecer amplamente, sob diversas perspectivas, o estudante e sua família.
Portfólio do Talento Total (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007).	Desenvolver um portfólio para mapear e explorar os interesses, estilos e habilidades dos alunos para a elaboração da proposta de enriquecimento.

Fonte: Elaboração própria com base em BERGAMIN (2018).

¹ Grupo de Pesquisa em inclusão da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento.

² Optamos por apresentar a avaliação realizada neste trabalho por ter ocorrido em um contexto similar ao nosso: em uma escola pública, com um grupo dos anos iniciais do ensino fundamental (3º ano), contando com o envolvimento de professores, familiares e psicólogos.

Os instrumentos psicológicos para avaliação de superdotação só podem ser aplicados e analisados por Psicólogos. No trabalho em questão, a pesquisadora contou com a parceria de um psicólogo para realização desta etapa, que foram utilizados os seguintes instrumentos:

Quadro 2 - Instrumentos da avaliação psicológica.

Instrumento	Finalidade
Matrizes Progressivas Coloridas de Raven - (RAVEN; COURT, 1988).	Avaliar o desenvolvimento intelectual de crianças de cinco a onze anos de idade, abrangendo todas as faixas de desenvolvimento intelectual. É um teste de resolução de problemas e medida da inteligência fluida.
Escala Wechsler de Inteligência para Crianças - WISC IV (WECHSLER, 2013).	São utilizados testes para avaliar: Índice de Compreensão Verbal, Índice de Organização Perceptual, Índice de Memória Operacional e Índice de Velocidade de Processamento, além do Quociente Intelectual (QI) Total, a capacidade intelectual das crianças e o processo de resolução de problemas.
Teste de Criatividade Figural Infantil (NAKANO; WESCHER; PRIMI, 2011)	Avaliar a criatividade figural por meio de doze características criativas: fluência, flexibilidade, elaboração, originalidade, expressão de emoção, fantasia, movimento, perspectiva incomum, perspectiva interna, uso de contexto, extensão de limites e títulos expressivos, tendo como objetivo a avaliação global da criatividade e avaliações de características mais e menos desenvolvidas no indivíduo.

Fonte: Elaboração própria com base em BERGAMIN (2018).

Dentro da perspectiva de uma avaliação multimodal que engloba, em linhas gerais, avaliação pedagógica, psicológica e de contexto familiar, por meio de observação, *checklist*, testes, entrevistas, dentre outros, os instrumentos utilizados são diversos e variam de acordo com o objetivo e referencial teórico adotado pela equipe de avaliação. Diferentes autores mobilizam esse modelo ou variações, ressaltando em suas obras que a expressão da inteligência se reflete num contexto cultural, psicológico e social. Segundo Gagné (2009), ocorre uma interação entre fatores genéticos e ambientais no desenvolvimento da inteligência e o desenvolvimento de talentos requer atividades de treinamento e atividades estruturadas. Já Renzulli (2004) e Sternberg (1985) defendem a teoria de interação entre os fatores hereditários e ambientais como responsáveis na manifestação da superdotação.

Na Teoria das Inteligências Múltiplas, Gardner (1983) adota o conceito de inteligência numa abordagem multidimensional, constituída por múltiplas habilidades, que são independentes entre si e concebe a superdotação como o domínio em qualquer uma das sete formas de inteligência: corporal-cinestésica, linguística, espacial, lógico-matemática, musical, interpessoal e intrapessoal (POCINHO, 2009).

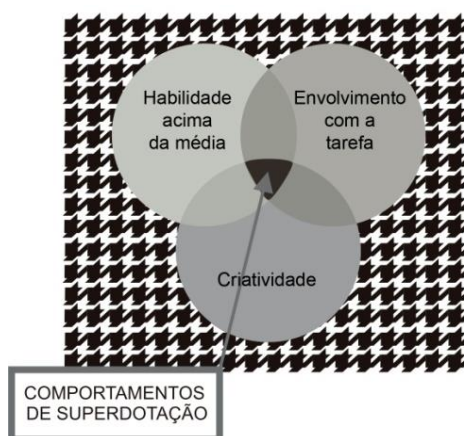
No Modelo diferenciado de Sobredotação e Talento, Gagné (2000; 2004) pressupõe que a Dotação é uma herança genética e que o Talento é produto da interação do sujeito com o

ambiente. Isto é, a dinâmica entre os contextos físicos e sociais que envolvem o sujeito influencia o desenvolvimento e a observação do Talento (POCINHO, 2009).

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

Na Concepção de Superdotação dos Três Anéis, desenvolvido por Renzulli (1986), da qual nos aproximamos e utilizamos para compreender superdotação, a pessoa pode apresentar comportamentos de superdotação quando há a confluência de três anéis, em que cada anel representa: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa e “o fundo interativo em duas cores representava as influências de personalidade e ambientais que contribuem para a manifestação dos três anéis” (RENZULLI, 2004, p. 91).

Figura 1 - Representação gráfica da definição de superdotação de Renzulli.



Fonte: Virgolim (2010).

A partir de interpretações errôneas dessa teoria, Renzulli (2004), pontua que os alunos com superdotação possuem **ou são capazes de desenvolver**³ este conjunto de traços e aplicá-los em qualquer domínio do desempenho humano, não sendo necessário manifestar as três características concomitantemente e com a mesma intensidade.

Segundo Renzulli (2004), a superdotação pode ser caracterizada em três tipos: superdotação acadêmica e superdotação produtivo-criativa, entretanto, o mesmo sujeito pode apresentar os dois tipos concomitantemente, resultando no terceiro tipo. A superdotação acadêmica é facilmente mensurada pelos testes padronizados, sendo os tipos mais valorizados nas situações de aprendizagem escolar, pois há uma elevada correlação entre a superdotação

³ Grifo do autor.

acadêmica e a probabilidade de obter notas altas na escola. A superdotação produtivo-criativa pode ser notada em situações de aprendizagem que se privilegia o desenvolvimento de ideias, produtos e expressões artísticas originais, pois promovem o uso e a aplicação do conhecimento e dos processos de pensamento de uma forma integrada e indutiva, cuja meta é produzir um produto partindo da situação de aprendizagem. Restringir a superdotação à inteligência acadêmica é um mito, pois existem outros fatores relacionados a essa condição como, por exemplo, as questões ambientais, culturais e os processos criativos.

Os comportamentos de superdotação podem ser desenvolvidos e observados em algumas pessoas e em determinadas fases da vida. Desta forma, há uma concepção situacional da superdotação em que a pessoa apresenta oscilações nos interesses, sendo uma condição dinâmica (VIRGOLIM, 2014).

Os interesses das pessoas com superdotação estão situados nas áreas de domínio intelectual, acadêmica, artística, liderança, criatividade e psicomotricidade (BRASIL, 2008), podendo ser expressos em apenas uma, duas ou mais áreas combinadas. Embora se diferencie “pelo estilo de aprendizagem, interesses, níveis de motivação e de autoconceito, personalidade, e principalmente por suas necessidades educacionais” (VIRGOLIM, 2009, p. 2), este grupo é heterogêneo e tais pessoas apresentam características e habilidades diferentes, podendo ser notada uma combinação própria de inteligência, personalidade e desempenho.

De acordo com Oliveira (2007), pessoas com superdotação apresentam três processos cognitivos que se diferenciam das demais: capacidade de separar informações relevantes de irrelevantes; capacidade de combinar elementos singulares de informação em conjuntos mais abrangentes e diversos no seu significado; e capacidade de relacionar a nova informação com os conhecimentos já possuídos.

Martins (2013) realizou um estudo em que sistematizou características apontadas por pesquisadores da área por meio de um levantamento bibliográfico e obteve como resultado 109 características, que foram divididas em três categorias: 1 - *Características gerais*: envolvem aspectos comportamentais, sociais, emocionais, cognitivos e do desenvolvimento; 2 - *Características de pensamento criativo*: são características relacionadas a criatividade e; 3 - *Características de aprendizagem*: são características relacionadas ao ambiente escolar. Apresentamos nos quadros 3, 4 e 5 as características compiladas pela autora⁴.

⁴ Vale ressaltar que enumeramos as características para facilitar a localização das informações no momento da discussão dos dados, entretanto, uma não possui maior relevância sobre a outra.

Quadro 3 - Características gerais das pessoas com superdotação.

1 - Perseverança e persistência	21 - Preferência por trabalhar ou estudar sozinho.	38 - Organização e eficiência no que se refere a tarefas e a soluções de problemas.
2 - Capacidade de elaborar inferências.	22 - Expressa-se bem.	39 - Tolerância à ambiguidade.
3 - Utiliza muito tempo em projetos próprios	23 - Chama a atenção sobre si.	40 - Sentido ético e moral muito desenvolvido.
4 - Liderança.	24 - Tendência ao perfeccionismo	41 - Alto nível de energia, que por vezes resulta em um diagnóstico errôneo de hiperatividade.
5 - Somatização.	25 - Independência.	42 - Precocidade no desenvolvimento geral (andar, falar etc.).
6 - Entusiasmo.	26 - Facilidade verbal.	43 - Curiosidade.
7 - Senso de confiança.	27 - Vontade de contribuir em alguma medida, com a sociedade.	44 - Questiona ou desafia regras/autoridade.
8 - Capacidade perceptivo-espacial elevada.	28 - Ansiedade em relação às realizações.	45 - Elevada capacidade de observação.
9 - Responsabilidade.	29 - Gosto e preferência por jogos que exijam estratégia.	46 - Ingenuidade nas ligações de base emocional.
10 - Sensibilidade aos sentimentos dos outros.	30- Alergias não apresentadas por outros membros da família.	47 - Autoconceito positivo.
11 - Impulsividade e espontaneidade.	31 - Pode preferir a companhia de pares mais velhos.	48 - Consciência aguçada de si, o que pode fazer com que se perceba diferente dos outros.
12 - Tendência ao isolamento.	32 - Controle emocional.	49 - Popularidade.
13 - Idealismo, senso de justiça e desenvolvimento moral.	33 - Sociabilidade.	50 - Espírito de competição.
14 - Interesses variados e diferenciados.	34 - Comportamento cooperativo.	51 - Procura de autenticidade.
15 - Receptividade.	35 - Estabilidade emocional.	52 - Sensibilidade e intensidade emocional.
16 - Tendência à introversão.	36 - Investe energia emocional significativa em suas realizações.	
17 - Ampla gama de informações.	37 - Agressividade.	
18 - Expressão de sentimentos.		
19 - Autonomia.		
20 - Motivação.		

Fonte: Elaboração própria com base em Martins (2013).

Quadro 4 - Características de pensamento criativo das pessoas com superdotação.

- 53 - Inconformismo e independência de pensamento.
- 54 - Apresentar ideias inesperadas ou originais e extravagantes.
- 55 - Pensamento divergente, original e inovador.
- 56 - Senso de humor avançado para sua idade.
- 57 - Flexibilidade.
- 58 - Fluência de ideias.
- 59 - Gosto por enfrentar desafios e correr riscos.
- 60 - Capacidade elevada de percepção.
- 61 - Imaginação.
- 62 - Sensibilidade estética muito desenvolvida.
- 63 - Criatividade.
- 64 - Coragem em tentar descobrir se suas ideias têm valor, sem medo das críticas.
- 65 - Uso elevado de analogias e combinações incomuns.
- 66 - Menor inibição intelectual para discordar, expor ideias e opiniões.
- 67 - Abertura às novas experiências.
- 68 - Capacidade de construir hipóteses ou questões do tipo “como seria se...”
- 69 - Preferência por atividades novas e criadoras a tarefas rotineiras e repetitivas.
- 70 - Constrói histórias vívidas e dramáticas.
- 71 - Cria soluções próprias para resolver problemas.
- 72 - Habilidade para produzir muitas ideias e visualizar consequências.

Fonte: Elaboração própria com base em Martins (2013).

Quadro 5 - Características de aprendizagem das pessoas com superdotação.

73 - Capacidade incomum de raciocínio	92 - Rapidez na identificação de inconsistências.
74 - Habilidade em áreas específicas.	93 - Amplo vocabulário.
75 - Boa memória.	94 - Tendência a que outros alunos peçam-lhe ideias e sugestões
76 - Habilidades metacognitivas e autorreguladoras da aprendizagem.	95 - Preferência para lidar com abstrações.
77 - Geralmente, tem boas notas.	96 - Precocidade, gosto e nível elevado de leitura.
78 - Desejo por saber causas e razões das coisas.	97 - Capacidade para pronta resposta.
79 - Gosto por quebra-cabeças e jogos-problema.	98 - Tendência a agradar aos professores e a gostar do ambiente escolar.
80 - Capacidade de planejamento e organização.	99 - Explorar temas em profundidade.
81 - Rapidez e facilidade na aprendizagem e na utilização dos conhecimentos.	100 - Procura ser superior em quase tudo que faz.
82 - Rapidez em estabelecer relações e compreender significados.	101 - Capacidade de manter a concentração e a atenção por longos períodos em atividades de seu interesse.
83 - Agilidade mental.	102 - Processa informações complexas com rapidez.
84 - Progride rapidamente.	103 - Habilidade em encontrar ordem na complexidade e no caos.
85 - Capacidade desenvolvida de análise, avaliação e julgamento.	104 - Interesse precoce por palavras ou números ou relógios, calendários e quebra-cabeças.
86 - Capacidade para fazer generalizações.	105 - Atitude de questionamento e busca por informações.
87 - Estabelece relações entre informações adquiridas anteriormente e novos conhecimentos.	106 - Amplitude de foco (parece distraído, mas está atento a mais de uma coisa).
88 - Encontra satisfação pensando e discutindo sobre o que leu.	107 - Fazer relatos ricos em detalhes.
89 - Estabelece relações entre causa e efeito.	108 - Pensamento crítico.
90 - Pensamento abstrato.	109 - Distração, tédio e desmotivação quando a tarefa não lhe é interessante.
91 - Prazer pela atividade intelectual.	

Fonte: Elaboração própria com base em Martins (2013).

Dessa maneira, percebemos que um forte indício de superdotação é a capacidade para estabelecer relações entre fatos e emoções. São pessoas que se interessam por situações que lhes proporcionem prazer e extraem, dessas situações, conhecimentos e experiências. Brincam com ideias, informações, conhecimentos e estabelecem vínculos entre eles. São curiosos, querem conhecer e vivenciar tudo ao mesmo tempo. Possuem uma visão mais ampla dos problemas e preferem o complexo ao invés do simples. Possuem boa memória e, por conta disso, seu processo de pensamento é mais fluente, fazendo com que resgatem conhecimentos e estabeleçam associações rapidamente e de forma original. De maneira geral, são mais organizados e independentes na forma de pensar. Possuem ampla capacidade de conceituação, sempre têm algo a dizer e, portanto, podem se tornar dominadores em seus círculos de convivência. São sensíveis a limitações e podem recusar a autoridade de outros, o que leva a sua educação ser mais difícil. Quando muito jovens, possuem dificuldades em admitir falhas e não realizam atividades que não se considerem aptos ou bons. São perseverantes e fixam-se em determinados problemas até encontrar a solução e possuem impulso para a realização. Além disso, possuem certa impaciência e querem chegar logo a um produto e começar algo novo (LANDAU, 2002). No entanto, não devemos cair em idealizações e estereótipos, pois tratam-se de pessoas únicas.

Vale ressaltar que Alencar e Fleith (2001) já traziam à discussão que há uma grande parcela de pessoas com superdotação que apresentam rendimento aquém do seu potencial, sendo comum a dissonância entre a capacidade de fazer e aprender com o que efetivamente a pessoa demonstra conhecer.

Em estudo inédito e mais recente no Brasil, Tentes e Fleith (2014), realizaram um mapeamento da prevalência de *underachievers* entre alunos superdotados. O termo *underachievement* se refere às pessoas com superdotação que apresentam um baixo desempenho acadêmico. Alunos com superdotação têm, muitas vezes, suas características desqualificadas ao apresentarem baixo desempenho acadêmico na escola. Os resultados da pesquisa "apontaram uma razão aproximada de 2:1, ou seja, a cada dois alunos superdotados identificados, um correspondeu à descrição de *underachiever*" (p. 163).

As mesmas autoras ressaltam que nos dados oficiais brasileiros nunca foram citados superdotados *underachievers*, todavia a literatura internacional já apontava a existência desse grupo de estudantes. Esperam, ainda, que o problema ganhe maior visibilidade a partir da divulgação dos resultados de tal pesquisa para que se torne possível, por meio de desdobramentos empíricos e estratégias de políticas públicas, "em um futuro não muito

longínquo, garantir a inclusão, a permanência e o real atendimento às necessidades educacionais especiais desses estudantes superdotados" (TENTES; FLEITH, 2014, p. 164).

Segundo informações oficiais presentes no site⁶ do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), frequentemente associa-se a precocidade às crianças prodígios, genialidade e hiperatividade às superdotação, todavia, tais termos não são sinônimos. As crianças precoces apresentam algumas habilidades prematuramente, mas a tendência é que se igualem a seus pares com o passar dos anos. Já as crianças consideradas prodígios, apresentam desempenho em alguma área do saber ou fazer humano similar (ou superior) a de um adulto especialista, em algum momento da infância. O conceito de gênio é restrito às pessoas que deram contribuições valiosas à humanidade, que deixaram uma marca na história e, normalmente, são reconhecidas após a morte. Por fim, pode-se observar nas pessoas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) desatenção, impulsividade e hiperatividade (ConBraSD, 2017). As pessoas com superdotação podem apresentar em algum momento de suas vidas tais características, todavia, não é correto fazer tais associações.

Metrau e Reis (2007) apontam que a precocidade representa um sinal indicador de alerta para as superdotação e devem ser observadas de forma longitudinal, pois o fator temporal é importante na avaliação desses casos.

A precocidade consiste em uma diferenciação no ritmo de desenvolvimento e pode ser notada quando uma criança apresenta algumas habilidades prematuramente, como na área da linguagem, matemática, música, arte, entre outras, e normalmente é percebida quando comparada com outras crianças da mesma idade na fase da Educação Infantil. Entretanto, estas habilidades podem ser sinais de potencial superior – que com o passar dos anos pode se estabelecer como uma condição de superdotação – como podem ser decorrente de prematuridade no desenvolvimento de aspectos cognitivos, que se normalizam com o decorrer do tempo (MARQUES, 2017; MARTINS; CHACON, 2016; MARTINS, 2013).

Ao ingressar na educação infantil, as habilidades precoces tendem a se sobressair em comparação com o desenvolvimento dos outros alunos da mesma idade, porém é importante ressaltar que não é simples realizar, com precisão, um diagnóstico de precocidade do aluno da educação infantil, considerando-se que está em fase inicial de desenvolvimento e que pode ainda, ser muito estimulado pela família (MARQUES, 2017, p. 32).

Neste sentido, é necessário observar se esse desenvolvimento precoce é decorrente de características de precocidade ou se são resultantes de uma intensa estimulação por parte das pessoas com a qual convive. Neste caso, ao atingir os primeiros anos do Ensino Fundamental,

⁶ <http://conbrasd.org/wp/>

esse desenvolvimento pode ser normalizado e a criança passa a ter um desempenho similar aos pares de mesma idade (MARQUES, 2017).

Sobre o desempenho similar aos seus pares, Guenther (2006) afirma que pode ocorrer um processo natural de desaceleração nas crianças precoces ao completarem sete ou oito anos e esse processo faz com que cheguem próximos ao desenvolvimento de outras crianças da mesma faixa etária. Mas, quando há a presença de capacidade superior, a criança se diferencia substancialmente de seus pares em suas áreas de interesse.

Para Metrau e Reis (2007, p. 9), “observar alguns traços diferenciados no desenvolvimento da criança de 0 a 4 anos de idade é tarefa de suma importância, tanto para pais e/ou familiares, quanto para profissionais de educação”.

Ainda, Winner (1998) coloca que crianças academicamente superdotadas podem apresentar nos primeiros cinco anos de vida desenvolvimento físico precoce, que consiste em sentar, engatinhar, caminhar e falar antes do normal. A fala, em especial, se desenvolve e em pouco tempo e progride para sentenças mais complexas, com vasto vocabulário. A aprendizagem é rápida mesmo com pouca instrução, ajuda ou estímulo de adultos, e a curiosidade pode ser notada pelas perguntas em nível mais avançado. Há, ainda, persistência na busca de informações desejadas e alto nível de energia, que pode ser confundida com hiperatividade.

Sobre as habilidades relacionadas ao ensino escolar, pode-se notar leitura precoce (antes ou por volta dos quatro anos), interesse pelos números e suas relações, boa memória e raciocínio lógico e alto senso de humor. Em relação aos fatores sócio-emocionais, há a preferência em brincar sozinhas ou ficar com amigos mais velhas que compartilhem dos mesmos interesses e estejam próximas a ela em idade mental. Podem apresentar, ainda, assincronias no desenvolvimento (WINNER, 1998).

Para Martins (2013), o professor que atua com essa faixa etária deve ter conhecimento dessas informações para que tenham condições de tomar as atitudes corretas, oferecendo atenção necessária a esses alunos que requerem mais do ambiente escolar. Além disso, ela nos alerta que quaisquer medidas educacionais relacionadas à criança precoce, como, por exemplo, a aceleração, devem ser tomadas com extremo cuidado e prudência, sendo o mais adequado aguardar o completo desenvolvimento cognitivo.

Para além de todos esses fatores, as ações realizadas para o desenvolvimento do potencial e das habilidades de crianças precoces precisam estar acompanhadas “dos cuidados que garantam à criança desfrutar o período da infância, dispondo de tempo para brincar e

podendo se comportar como qualquer outra de mesma idade [...]. É preciso ter claro que a criança precoce é, antes de tudo, uma criança” (MARTINS; CHACON, 2016, p. 201).

No contexto de desenvolvimento geral da criança destaca-se o importante papel da família e da escola no oferecimento de ambientes instigantes e atrativos para atender às necessidades das crianças precoces (LOPES; GIL, 2016). No próximo tópico, falaremos sobre a família.

2.1 A superdotação no contexto familiar.

Segundo Guenther (2006), estudos na área de Educação Especial apontam que a configuração da família muda quando há um filho com deficiência, podendo gerar nos adultos uma sensação de mal-estar, preocupações, esperanças e um sentimento de culpa em relação a situação como um todo. Neste sentido, um elevado número de famílias chega a se separar, dado o esforço exigido no dia a dia que a presença de uma criança com dificuldade ou deficiência traz.

Com um filho mais dotado e talentoso o processo pode acontecer em direção inversa: a família sente um certo orgulho, levanta o nível de expectativas e esperanças no futuro, o que pode ser tanto um elemento positivo como um problema sério no cômputo geral (GUENTHER, 2006, p. 108).

Lopes e Gil (2016) enfatizam ser exatamente no contexto familiar que serão notados os primeiros sinais das habilidades dos filhos. Para Izquierdo (2007) os pais são o primeiro modelo para as crianças superdotadas e a família passa a assumir um importante papel no desenvolvimento delas ao estabelecerem “um bom equilíbrio entre a liberdade que se oferece a ela – até onde for possível – e a direção que a guia – até onde for necessário” (p. 399).

Os pais reagem de formas diferentes em relação ao tratamento dado a seus filhos com superdotação. Alguns preferem que eles aproveitem a infância e a adolescência sem interferências educacionais diferenciadas, outros reforçam exageradamente as habilidades de seus filhos (WINNER, 1998) e “há ainda os pais que limitam o entusiasmo natural dos filhos por conhecimento, *temendo encher a cabeça deles*” (LANDAU, 2002, p. 156).

Por conseguinte, muitos pais se sentem inseguros e não sabem se deveriam responder a todas as curiosidades dos filhos, mas é preciso diferenciar que uma coisa é incentivar os interesses e outra é sobrecarregá-los com informações, ideias ou atividades, privando-lhes de ter momentos de descanso e diversão (IZQUIERDO, 2007). Outra dificuldade apontada pelos pais está relacionada a diferença entre o desenvolvimento intelectual e emocional da criança com superdotação (LANDAU, 2002, p. 159).

Para Guenther (2006) um número considerável de pais e familiares procuram ajuda ao perceberem que seus filhos com menos de seis anos possuem capacidades acima da média, entretanto, nessa fase, a precocidade é frequente e o desempenho da criança pode ser um reflexo do ritmo acelerado da maturação neurofisiológica. Essa maturação precoce tende a se estabilizar naturalmente com o tempo e, nestes casos, o mais prudente é esperar que essa fase passe.

Lopes e Gil (2016) apontam que os pais devem ter quatro funções básicas na relação com seus filhos com superdotação. Dessa maneira, eles devem garantir crescimento e socialização saudáveis, prezando a comunicação e o diálogo, bem como dar apoio e afeto. Ainda, estimularem o filho a se relacionar e se adaptar no meio em que vive. Também, possibilitar a participação de seu filho em diferentes contextos educativos.

Neste sentido, em casa, os pais podem oferecer um ambiente estimulante que auxilie a criança a acumular experiências e satisfazer suas necessidades. Podem da mesma forma incentivá-las e encorajá-las por meio situações que permeiam o pensamento infantil, como em brincadeiras, desenhos, histórias, dentre outros (LANDAU, 2002).

Guenther (2006) aconselha que pais e familiares acompanhem de perto seus filhos precoces, sem alimentar expectativas sobre seu elevado desempenho. O mais adequado é agir a partir do que as crianças lhes mostram:

se ela aprende a ler e gosta de ler, que haja livros para ela manusear, explorar, ler e brincar com eles o tempo que quiser, da forma que quiser; se ela gosta de estar lidando com lápis e papel – não vamos correr a ensinar a escrever, mas deixar que ela explore esses e outros sinais que podem ser desenhados como ela quiser, em uma página em branco; se ela pergunta e pede ajuda para ler e escrever, que alguém dê essa ajuda, sem insistir em legibilidade ou formato de letras, e sem fazer muito alarde de seus sucessos nesses empreendimentos; se ela gosta de construir, que haja massa de modelagem, caixas e blocos para estimular sua imaginação... (GUENTHER, 2006, p. 108-109).

Em conformidade com Lopes e Gil (2016), o acompanhamento dos pais e de familiares é imprescindível para atender as necessidades cognitivas e socioafetivas de crianças com superdotação, pois assim como quaisquer outras crianças elas também precisam de atenção, cuidado, ambientes ricos e favorecedores do desenvolvimento. Muitas vezes, os mesmos desafios enfrentados pelos profissionais da educação são enfrentados pelos pais e, por isso, ambos necessitam de orientação quanto à educação de alunos com superdotação, salvas as singularidades de cada um deles.

Por fim, segundo Izquierdo (2007), não podemos esquecer que muitos pais acabam precisando de ajuda especializada para si mesmos, pois acabam sendo consumidos pelos altos níveis de energia de seus filhos. Neste sentido, em muitas situações encontram-se cansados, sem paciência, pouco compreensíveis à condição de seus filhos e podem começar a se debilitar.

Nesses momentos, o melhor é se aconselhar e trocar experiências com pessoas ou grupos que trabalham com programas para pais de crianças com superdotação.

2.2 Superdotação e o contexto legislativo.

Desde a década de 1960, por meio das Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional-LDBEN (BRASIL, 1961), alterada pela Lei nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971), é definido o “tratamento especial aos alunos com deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Embora seja definido o tratamento especial, na prática, não houve avanços na questão relacionada à organização dos sistemas de ensino.

Em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, cuja responsabilidade era a de gerenciar a Educação Especial no Brasil. Ainda no contexto educacional integracionista⁷, a criação do CENESP impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação⁸, mas as ações ainda estavam no campo assistencialista e eram isoladas do Estado.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de ‘políticas especiais’ para tratar da temática da educação de alunos com deficiência e, no que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as singularidades de aprendizagem desses alunos (BRASIL, 2008, p. 7).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu Artigo 205, define a educação como um direito de todos e em seu Artigo 206, inciso I, fica estabelecido a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, como um dos princípios para o ensino. Por meio da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), é orientado o início do processo de integração instrucional, ou seja, àqueles alunos que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares no mesmo ritmo que os ditos “normais”, poderiam ter o acesso às classes comuns do ensino regular. Mas, a Política ainda não conseguiu promover a reformulação das práticas educacionais do ensino comum e se mantém a

⁷ O princípio da integração trata-se de um processo que visa integrar o aluno com necessidades educacionais à escola. No Brasil, até meados da década de noventa, esses alunos tinham duas alternativas de acesso à escola: por meio da escola especial filantrópica ou pela classe especial nas escolas públicas estaduais. Ambas atuavam mais dentro de um modelo de exclusão e assistencialismo do que de escolarização (MENDES, 2010).

⁸ Neste período as pessoas com deficiência e as pessoas com superdotação eram chamadas de “excepcionais”. Estudos realizados por Helena Antipoff sobre a educação dos “excepcionais” ganharam grande destaque nessa época.

responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da Educação Especial (BRASIL, 2008).

Somente a partir da LDBEN nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), em seu Artigo 58, a Educação Especial passa a ser reconhecida, sob efeitos da lei, como uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sendo garantido serviços de apoio especializado para atender as necessidades educacionais especiais (NEE).

Estabelece-se como direito das pessoas com superdotação, no Artigo 59, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades; a terminalidade específica por meio da aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar; professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns (BRASIL, 1996 – atualizada em 2017⁹).

É previsto ainda, no Artigo 60, que os órgãos normativos dos sistemas de ensino poderão estabelecer parcerias com instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio. Entretanto, o poder público opta, preferencial, pela ampliação do atendimento ao público-alvo da Educação Especial na própria rede pública regular de ensino (BRASIL, 1996 – atualizada em 2017).

No Artigo 137, considera-se alunos com NEE, para além de outras condições, os que durante o processo educacional apresentarem características relacionadas às superdotação, por meio de “notável desempenho e elevada potencialidade na capacidade intelectual e acadêmica, no pensamento criativo, na liderança, nas artes, na psicomotricidade ou em outro aspecto, de forma isolada ou combinada” (BRASIL, 1996, p. 94).

Acompanhando esse processo de mudanças, são lançadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001).

Nesta resolução, de 11 de Setembro de 2001, os alunos com superdotação são “aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem, levando-os a dominar rapidamente

⁹ Neste capítulo utilizamos a edição da LDBEN atualizada até março de 2017, ou seja, a versão mais recente do documento. Entretanto, como algumas definições de versões anteriores também são trazidas no texto, sinalizaremos quando for a atualizada em 2017. Vale ressaltar, ainda, que o capítulo específico da Educação Especial passou por alterações em anos anteriores e suas revogações e decretos podem ser consultados na íntegra na versão que optamos em referenciar.

conceitos, procedimentos e atitudes” e pontuam as seguintes orientações educacionais a esse público:

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96 (BRASIL, 2001).

A partir daí, no âmbito geral, os sistemas de ensino passam a se organizar para que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica sejam progressivamente implementadas.

A Educação Especial, enquanto modalidade de ensino, garante os serviços de apoio especializado tendo em vista a eliminação das barreiras que possam afetar o processo de escolarização das pessoas que pertencem a essa modalidade. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um desses serviços. Por meio do decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, instituiu-se as Diretrizes Operacionais do AEE na educação básica. Este atendimento pode ser "ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos" (p. 17) e ao longo desse processo manter-se articulado com a proposta pedagógica da sala de aula comum.

Entretanto, há exceções e o atendimento educacional poderá ser feito em classes, escolas ou serviços especializados, como nas APAE, por exemplo, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2011; BRASIL, 1996 – atualizada em 2017).

Embora tenham direitos amparados pela Lei, há muito em que se avançar no que diz respeito à educação dos alunos com superdotação. Matos e Maciel (2016, p. 182-183) colocam que “no Brasil as ações sociais surgem como consequência às ações políticas”, quer dizer, as ações partem, em muitos casos, do governo para a sociedade. Os mesmos autores citam que a criação da Associação Brasileira de Superdotados, fundada no Brasil em 1978, e o Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD) criado em 2003, são os dois grandes marcos no campo de iniciativas da sociedade em prol da educação de pessoas com superdotação.

Uma importante ação realizada no âmbito federal foi a implementação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), no ano de 2005. Foram implementados 27 núcleos, um em cada estado do Brasil e no Distrito Federal, em que são realizados os atendimentos aos alunos com superdotação e suporte para as famílias e aos professores. Além disso, os NAAH/S compartilham referenciais da área e oferecem orientações

às escolas para viabilizar a política de educação inclusiva nesta área, de forma a garantir o atendimento aos alunos da rede pública de ensino (BRASIL, 2008). Entretanto, a quantidade de NAAH/S ainda é insuficiente, pois não aconteceram grandes avanços desde sua implementação e alguns não funcionam como deveriam (BRANCO et al., 2017).

Por meio da Lei nº 13.234 de 2015, em seu Artigo 59-A, ficou determinado que o poder público, com o auxílio dos Estados e municípios, deverá instituir o cadastro nacional de alunos com superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado (BRASIL, 1996 – atualizada em 2017).

Sobre os serviços, no Brasil, fica sob responsabilidade do sistema regular de ensino receber as matrículas, se organizarem e atenderem aos alunos com superdotação nos horários contrários das aulas em espaços a serem definidos pelo próprio sistema, mas é recorrente que esse direito ao atendimento especializado não está sendo assegurado (MATOS; MACIEL, 2016).

Em muitos casos a efetivação destes atendimentos não é fácil. Neste processo, precisa-se de pais persistentes, professores interessados ou uma gestão olhe para essa questão de forma inovadora. Para que isso se efetive, é necessária a conscientização sobre a importância dos programas de ensino para alunos com superdotação (MATOS; MACIEL, 2016).

A tomada de consciência de que os alunos com superdotação possuem NEE e precisam de atendimentos específicos configura-se como uma das possibilidades de ampliação dos recursos e leis destinadas a escolarização desse grupo (MATOS; MACIEL, 2016). Neste cenário, com a falta do cumprimento legislativo, a escassez de recursos materiais e o desconhecimento acerca de como realizar os atendimentos, influenciam diretamente as oportunidades oferecidas para a ampliação das habilidades no contexto escolar e é sobre a escola que falaremos a seguir.

2.3 Superdotação no contexto escolar

Delou (2007) aponta que a matrícula escolar não garante a inclusão educacional dos alunos com superdotação que, além do acesso ao contexto escolar, precisariam do professor especializado e capacitado nas salas de aula comum, nas salas de recursos e nos programas de enriquecimento para que tenham uma boa permanência na escola. Entretanto,

Discutir sobre inclusão escolar não é apenas responsabilizar o professor pelo sucesso ou pelo fracasso do aluno incluído. Mas, sim, deve haver uma estrutura que apoie o

professor durante o processo de inclusão. Essa estrutura envolve tanto a comunidade escolar quanto a família desse aluno. Nesse contexto, a equipe gestora deverá ser democrática e participativa, ouvindo os anseios do professor em busca de alternativas que venham ao encontro das necessidades que os alunos com AH/SD apresentam (FREITAS; RECH, 2015, p. 72).

A Educação Inclusiva tem como objetivo remover as barreiras para aprendizagem, para que todos tenham plena participação no contexto escolar, partindo do pressuposto de que todos são capazes de aprender. Esse conceito traduz a filosofia da Educação Inclusiva, facilitando-se a acessibilidade em termos físicos, atitudinais e relacionais. Neste sentido, as barreiras atitudinais ainda são as mais difíceis e demoradas de serem transpostas (CARVALHO, 2007).

Outra característica da educação inclusiva é a presença dos pais na escola, que devem ocupar esse espaço, participar de reuniões e expressar o que sentem e pensam. Entretanto, sabe-se que “a verdadeira inclusão, baseada nos princípios da equidade¹⁰, é um processo moroso, pois requer a consciência da mudança de antigos para novos paradigmas” (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 131).

[...] a verdadeira igualdade somente pode ser alcançada quando reconhecermos as diferenças individuais dos alunos que atendemos e quando reconhecermos que os alunos com elevado rendimento têm o mesmo direito que os alunos com dificuldades de aprendizagem de serem incluídos na educação. [...] a igualdade não é produto de experiências de aprendizagem idênticas para todos os alunos. Pelo contrário, é fruto de uma ampla gama de experiências diferenciadas oferecidas em um continuum de atendimento diversificado (REZZULLI, 2004, p. 75).

Quando as práticas educacionais excludentes derem espaço ao trabalho colaborativo entre as modalidades de ensino comum e especial, poderemos almejar uma reforma educacional mais ampla, em que todos os alunos, independente de suas deficiências, dificuldades ou talentos, terão suas necessidades educacionais satisfeitas (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003).

Todavia, de maneira geral, os sistemas de ensino em todo o mundo seguem um padrão em que há os mesmos materiais e normas para todos os alunos e o resultado desta organização é o nivelamento pela média. Assim, como qualquer aluno, o aluno com superdotação deve ser desafiado de acordo com seus potenciais, pois quando não estimulados da forma adequada podem se retrair e lutar contra seus próprios talentos. Uma educação de qualidade para todos não significa que deva ser igual para todos. Neste modelo de educação em que se direciona o ensino para um determinado “padrão” – nivelado pela média – é comum oferecerem subsídios

¹⁰ Entende-se por equidade “o equilíbrio entre o princípio de igualdade e as condições concretas trazidas pelas diversidades situacionais e mesmo pelas diferenças individuais” (MELETTI; BUENO, 2013, p. 21).

para quem está abaixo dessa média alcançar o “padrão”, mas quem está acima dele pouco tem recebido oportunidades para desenvolver-se (LANDAU, 2002).

Os profissionais da educação ainda não estão preparados para lidar com os alunos com superdotação e “faz-se urgente que as políticas públicas sejam efetivadas no cotidiano escolar, viabilizando tanto a formação continuada dos professores quanto propostas educacionais que assegurem o atendimento adequado a estes alunos” (MENDONÇA; MENCIA; CAPELLINI, 2015, p. 731).

São recorrentes as falas de que alunos com superdotação são autossuficientes, que podem caminhar por si só e que não precisam de atendimento especializado ou qualquer outra forma de atenção especial. Entretanto, são concepções equivocadas, uma vez que, assim como quaisquer outros alunos público-alvo da Educação Especial, precisam do apoio e incentivo de seus professores e têm direito aos serviços garantidos nas legislações vigentes. Infelizmente, por esses estereótipos, esse grupo permanece às margens dos serviços especiais, pois não são reconhecidos no contexto escolar (MARTINS; CHACON, 2016; PÉREZ; FREITAS, 2009; RANGNI; COSTA, 2014; FREITAS; RECH, 2015).

O sistema educativo deveria considerar os interesses e ritmos de aprendizagem, entretanto, o que se observa são práticas calcadas na memorização e reprodução de conhecimentos. Os alunos com superdotação precisam se envolver em atividades que promovam a produção criativa por meio de desafios que alarguem seus horizontes. “Necessitam também encontrar metodologia adequada à sua rapidez de raciocínio e grande capacidade de abstração, em um processo dinâmico de aprendizagem” (SABATELLA; CUPERTINO, 2007, p.70).

Para tanto, o sistema educacional precisaria se adaptar às necessidades de seus alunos, estimulando suas potencialidades, fortalecendo suas fraquezas e, por meio de um trabalho envolvendo pais e professores, “garantir a criança superdotada a coragem para ir em frente, ir à frente, ousar realizar-se” (LANDAU, 2002, p. 217).

Quanto às iniciativas já desenvolvidas voltadas ao atendimento de alunos com superdotação, são apontadas: a segregação, aceleração e o enriquecimento. A segregação consiste no agrupamento de alunos com superdotação em classes ou escolas especiais, separando-as do que conhecemos hoje como sala comum. Entretanto, por conta de suas características e personalidade, é mais indicado o trabalho em classes heterogêneas. A aceleração ou avanço escolar consiste na conclusão da educação formal em menor tempo e, para sua efetivação, o aluno poderá ser avaliado em seus aspectos emocional, físico e intelectual, pois a aceleração pode ser prejudicial se ele não estiver preparado para isso. O

enriquecimento, ou programas extraclasses, consiste no oferecimento de cursos ou aulas, no horário contrário da sala de aula comum ou nas férias, com o objetivo de desafiar, expandir e cultivar as áreas de interesses e despertar a criatividade (LANDAU, 2002).

Os tipos de atendimentos oferecidos variam de acordo com as políticas públicas vigentes em nível federal, estadual ou municipal. No Brasil, tomando por base a LDBEN (BRASIL, 1996 – atualizada em 2017), as duas ações asseguradas são a aceleração e o enriquecimento curricular. Pérez e Freitas (2011) reforçam que além do enriquecimento extracurricular, oferecido no contraturno das aulas, estratégias pedagógicas devem ser adotadas para o enriquecimento intracurricular, que ocorre dentro da sala de aula.

Um dos modelos de enriquecimento curricular é o Modelo de Enriquecimento Escolar de Renzulli (1997), que consiste em três tipos de ações que podem ser implementadas pelas escolas, com o intuito de promover o desenvolvimento dos alunos com e sem superdotação. No Tipo I, os alunos trabalham com uma ampla variedade de conhecimentos, disciplinas, temas, profissões, hobbies, pessoas, locais e eventos que nem sempre fazem parte do currículo escolar. No enriquecimento do Tipo II, os alunos são estimulados a desenvolverem seu pensamento e sentimentos, por meio de materiais e métodos que proporcionem:

- (a) pensamento criativo e solução de problemas e processos afetivos; (b) uma ampla variedade de habilidades de aprendizagem específicas do tipo como aprender; (c) habilidades no uso apropriado de pesquisa de nível avançado e materiais de referência e (d) habilidades de comunicação escrita, oral e visual (RENZULLI, 2014, p. 546).

A partir do que foi visto nos Tipos I e II, no Tipo III os alunos tem a oportunidade de projetar, planejar e executar seus próprios experimentos, nas áreas de seus interesses, partindo de conteúdos mais avançados, com a criação de produtos que podem ser realizados individualmente ou em pequenos grupos (RENZULLI, 2014).

Segundo Virgolin (2014), o enriquecimento curricular pressupõe o oferecimento de atividades que normalmente não são apresentadas no currículo regular e para Pérez (2007) este método é o mais adequado, podendo ser ofertado pelo professor da sala de recursos multifuncionais, no contraturno, ou dentro da sala de aula comum com tarefas mais elaboradas, com maior nível de complexidade, ou atividades suplementares. Mendonça, Mencia e Capellini (2015, p. 724) alertam que

[...] para que o enriquecimento escolar seja implementado, é necessário que haja um consenso entre a equipe de direção, os professores, bem como o envolvimento e comprometimento de toda a comunidade escolar na discussão e no planejamento das atividades, além do estabelecimento de metas, prioridades e objetivos a serem alcançados.

Um exemplo de atividade prática em sala comum – enriquecimento intracurricular – é pedir para que os alunos com superdotação ajudem os colegas de classe que estão com dificuldades e, para evitar que fiquem com tempo ocioso em sala, pode-se oferecer para leitura livros, revistas e jornais (MENDONÇA; MENCIA; CAPELLINI, 2015). Vale ressaltar que essas estratégias acabam beneficiando todos os alunos, ou seja, “não significa que o professor de classe comum tenha de criar um programa especial para seu aluno com AH/SD” (FREITAS; RECH, 2015, p. 03).

Bergamin (2018) coloca que o enriquecimento na classe comum pode auxiliar a aprendizagem de todos. Entretanto, é necessário que os alunos tenham autonomia para que essa prática seja viável e se torne uma possibilidade de trabalho pedagógico mais significativo aos alunos, proporcionando-lhes o desenvolvimento das habilidades e expectativas esperadas.

Em relação às estratégias e aos recursos do enriquecimento extracurricular, oferecido preferencialmente nas salas de recursos multifuncionais, segundo Pérez e Freitas (2011), a lista de materiais que compõem esses espaços contempla equipamentos de informática, mobiliário comum em espaços de atendimento educacional, recursos específicos para pessoas com deficiência visual e auditiva e/ou surdos e alguns jogos pedagógicos. Após essa análise, as autoras questionam se “Seriam os jogos os ‘equipamentos’ idealizados para o atendimento de alunos com AH/SD?” (p. 116). Nesses espaços, a partir de análises documentais, não fica evidente quais recursos são disponibilizados para o trabalho com alunos com superdotação, ficando a cargo do professor da sala de recursos elaborar as estratégias e utilizar os materiais que melhor atendam as NEE desses alunos.

Para Pérez e Freitas (2011) um dos fatores que igualmente compromete a aplicabilidade do atendimento educacional, por meio do enriquecimento curricular, é o atrelamento da oferta a uma demanda não aferida. Neste sentido, se não há demanda de alunos com superdotação em determinada escola ou sistema de ensino, não haverá o oferecimento ou até mesmo a estruturação desse serviço.

A negligência com esse grupo no contexto escolar está diretamente relacionada à falta de informação, pois nem sempre se dão conta da presença desses alunos, que acabam sendo privados do ensino que necessitam e correm o risco de se adaptarem ao contexto rotineiro da sala de aula (MARTINS; CHACON, 2016).

Mori e Brandão (2009) colocam que a falta de recursos materiais e equipamentos disponíveis nas escolas é mais um impasse para a escolarização de alunos com superdotação. Em estudo realizado com professores, embora tenham a disposição espaços como biblioteca, laboratórios e sala de informática, eles consideram que precisam de materiais interessantes e

estimuladores em suas salas, como mapas, computador, enciclopédias, livros, material didático de consumo, dentre outros. Quando planejam utilizar recursos tecnológicos ou jogos para trabalhar o cognitivo e a aquisição de conceitos científicos em sala de aula, elas investem e trazem de casa tais recursos.

Para Pedro e Chacon (2017) as inovações trazidas pela Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC) ainda são subutilizadas nos contextos escolares pela falta de estratégias educacionais e infraestrutura adequada ou pela falta de formação específica da equipe escolar. A experiência¹¹ dos autores com a TDIC mostra que os alunos precoces e com superdotação “estão cada vez mais inseridos no mundo digital e apresentam habilidades para o uso dos mais variados recursos tecnológicos para o entretenimento e comunicação” (p. 518).

A utilização das TDIC é ideal para a escolarização dos alunos com superdotação que ficam entediados em sala de aula, por já dominarem o que está sendo trabalhado. Eles podem usar os recursos tecnológicos para se aprofundarem em seus temas de interesse ou até mesmo nos conteúdos trabalhados em sala (PEDRO; CHACON, 2017).

A incorporação das TDIC no contexto escolar, de forma efetiva e inovadora, favorece o desenvolvimento de todos os estudantes, principalmente dos alunos precoces e com superdotação, pois os retira do papel de receptores do conhecimento. Ao utilizarem os recursos das TDIC para seu aprimoramento intelectual, esses alunos mobilizam seu potencial criativo e se mostram mais motivados e envolvidos nas tarefas escolares (PEDRO; CHACON, 2017).

Virgolim (2014, p. 594) destaca que os professores podem identificar as áreas de interesses de seus alunos ao ficarem atentos aos seguintes comportamentos:

- Fazer grande número de perguntas;
- Engajar-se em profundas discussões sobre um determinado tópico;
- Buscar adultos com conhecimento na área para satisfazer seus interesses ou curiosidade;
- Dedicar grande parte do tempo livre no estudo ou no desempenho de atividades relacionadas a este interesse, por sua própria vontade, e, às vezes, até compulsivamente;
- Buscar atividades extracurriculares relacionadas à área, nas quais demonstra mais interesse do que em suas atividades escolares regulares;
- Demonstrar alto interesse em explorar e criar dentro de um determinado tópico.

¹¹ No Programa de Atenção aos estudantes Precoces com Comportamento Superdotado (PAPCS) vinculado ao Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Campus de Marília.

Ademais, pode ser observada a preferência por atividades novas e criadoras. Quando submetidos a tarefas repetitivas, o aluno com superdotação pode dispersar sua atenção, apresentando dificuldade de concentração, deixar de participar e se envolver nas atividades propostas, além de algumas vezes atrapalhar o andamento das aulas ao se envolver em atividades paralelas que, naquele momento, lhes parecem bem mais atrativas. Neste contexto, o professor tem dificuldade em reconhecer a essência desse desinteresse (MARTINS; CHACON, 2016; PÉREZ, 2007).

O professor é o profissional da educação que tem melhores condições de, por meio de suas práticas, favorecer o desenvolvimento de habilidades, da imaginação, da criatividade e do talento de seus alunos. Entretanto, as práticas em sala de aula ainda estão muito calcadas em modelos que privilegiam a aquisição passiva de conteúdos (MAIA-PINTO; FLEITH, 2002).

Os professores, juntamente com os demais profissionais da educação, desempenham um importante e decisivo papel na identificação desses alunos com superdotação, pois pelo contato diário podem perceber as características do potencial superior. Frente a isso, as ações tomadas para com esses alunos serão cruciais para seu desenvolvimento, podendo incentivar ou podar seu potencial, sendo o enriquecimento curricular, as práticas de ensino e o clima em sala de aula marcos na educação do aluno com superdotação (MAIA-PINTO; FLEITH, 2002, p. 79).

Vale ressaltar que muitas das características observáveis da superdotação nem sempre se manifestam em sala de aula, pois esse contexto pode tanto incentivar quanto impedir sua expressão, assim como sua personalidade e a própria questão de gênero. Nesse sentido, a identificação pode ser prejudicada (MARTINS; CHACON, 2016).

Os três anéis – habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade – são desproporcionais em sua manifestação, sendo a criatividade e o comprometimento com a tarefa passíveis de se desenvolverem por meio do ensino. O trabalho com a criatividade não significa ter de inventar ou descobrir coisas, mas em estabelecer novas relações entre coisas existentes, entretanto, o ensino calcado na memorização e reprodução dos conteúdos tendem a inibi-la (MARTINS; CHACON, 2016, LANDAU, 2002).

Desta forma, as influências do ambiente no desenvolvimento das superdotação são de extrema importância e os profissionais da educação devem ter ciência de sua responsabilidade nesse processo e sabemos “(...) de muitos casos em que professores sensíveis dão às crianças a segurança que por vezes não encontram em casa” (LANDAU, 2002, p. 179), mas mesmo assim

[...] acredita-se ser necessária uma mudança enorme no sistema de ensino, a começar pela formação profissional dos docentes e a viabilização de programas de atendimento

educacional para pessoas com AH/SD dentro da escola regular [...]. Assim, será possível atender de forma eficiente esse contingente da população (BAHIENSE; ROSSETTI, 2014, p. 205).

Uma possibilidade de mudança desse panorama seria a articulação entre as universidades e as escolas. Entretanto, para Guenther e Rondini (2012), um entrave recorrente na área de educação é a diferença entre o conhecimento produzido em meio acadêmico e a prática diária nas escolas. Neste sentido, mesmo que as produções científicas cheguem à escola, elas permanecem no campo da discussão e não proporcionam impactos efetivos nas práticas educacionais.

Landau (2002), após 15 anos de trabalho desenvolvido com alunos com superdotação, compilou respostas das entrevistas realizadas com milhares de pessoas com superdotação que passaram por seu projeto e teve uma grande surpresa:

Apesar de todos os preconceitos darem conta de as crianças superdotadas têm problemas em sua escola e não se sentem bem nela, 90% delas respondem que se sentiam aceitas por seus professores, e 84%, por seus colegas; 70% gostavam de ir à escola (LANDAU, 2002, p. 120).

Izquierdo (2007) sinaliza que

Quanto mais jovens são as crianças superdotadas, maior importância adquire em sua educação a figura do professor, que se transforma na pessoa de confiança e numa boa fonte de informação. Quanto mais velhas forem as crianças, mais experiências acumulam e maior deve ser o grau de competência do professor. Os conhecimentos do professor têm um papel importante, porque as crianças superdotadas buscam, ante de tudo, aprender e experimentar tudo o que é novo (IZQUIERDO, 2007, p. 398).

Neste sentido, o professor representa uma importante figura no processo de escolarização do aluno com superdotação. Em famílias mais abastadas, é comum que os pais disponibilizem a seus filhos recursos, para além dos que são oferecidos na escola, como aulas particulares de música e línguas, viagens, livros, visitas a teatros, museus e cinemas, oportunizando a eles outras condições para seu desenvolvimento, entretanto, essa não é a realidade de muitos alunos com superdotação, que acabam dependendo quase que exclusivamente do universo cultural oferecido pela escola. Por isso, a escola precisa oportunizar experiências novas, de forma a expandir o nível cultural de seus alunos (MORI; BRANDÃO, 2009).

Esses resultados nos fazem refletir que mesmo as escolas não atendendo de forma proveitosa os alunos com superdotação, conforme indicam os estudos apresentados até aqui, esse ainda é um ambiente que uma parcela considerável desses alunos gosta de frequentar pelo que lá aprendem e por se sentirem aceitos por seus colegas e professores. No próximo tópico falaremos um pouco mais sobre o que pesquisas têm indicado sobre a formação dos professores.

2.4 Superdotação e a formação de professores.

No inciso III do artigo 59 da LDBEN (BRASIL, 1996 – atualizada em 2017, grifos nossos), conceitua-se dois perfis de professores para atuarem com os alunos que apresentam NEE: o **professor capacitado**, responsável pela integração desses alunos nas classes comuns, e o **professor especializado**, responsável pelo atendimento especializado em Educação Especial.

Na formação inicial, nos cursos de licenciatura, o objetivo é formar professores em todos os níveis da Educação Básica. Já a formação continuada pode ser realizada em serviço, na própria escola ou fora dela, em cursos de curta duração, ou em Pós-Graduação *stricto sensu* ou *lato sensu*, podendo ser oferecida na modalidade presencial ou à distância (BRASIL, 2002).

Há diferenças entre o trabalho desenvolvido por professores especialistas e professores da sala comum. Os professores da sala de aula comum deveriam ser **capacitados** em suas formações iniciais [licenciatura] para planejar atividades e aulas comuns a todos os alunos, incorporar as possíveis adaptações dentro dos conteúdos curriculares e avaliar o progresso acadêmico da turma. Já os professores **especializados**, com Pós-Graduação *stricto sensu*, *lato sensu*, ou com habilitação, deveriam estar aptos a planejar os objetivos individuais do aluno público-alvo da Educação Especial, indicar as adaptações necessárias para os alunos e discutí-las com o professor da sala comum, orientando-o e, avaliar o progresso individual do aluno que acompanha (MENDES, 2014; BRASIL, 1996 – atualizada em 2017).

Para Lopes (2015a), a formação inicial de professores no Brasil é preocupante, principalmente nos temas relacionados à Educação Especial e Inclusiva, pois poucos são abordados nos cursos de formação. Desta forma, não há garantias que os futuros professores terão base teórica e prática para trabalharem na diversidade.

Sendo assim, para considerar uma proposta de escola inclusiva, é preciso refletir sobre como os professores devem ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. “E aqui entra o papel da formação dos docentes, geral e específica, inclusive mediante a formação em serviço e a formação continuada” (MELETTI; BUENO, 2013, p. 21).

De acordo com Pérez e Stobaus (2005) a capacitação dos docentes se faz necessária para viabilizar a identificação dos alunos com superdotação e o atendimento deles no ensino regular, para que aconteça o real atendimento à diversidade e à inclusão.

Nesse sentido, o oferecimento de disciplinas sobre Educação Especial começou a ser citada nas legislações e regulamentações como obrigação das instituições formadoras. Logo,

estudantes do curso normal superior, de pedagogia e outras licenciaturas devem ter acesso aos conteúdos sobre o direito à diferença na perspectiva da Educação Especial como Educação Inclusiva (MELETTI; BUENO, 2013).

Para Alencar e Fleith (2001) e Pérez e Freitas (2011), são raros os cursos de Pedagogia que oferecem regularmente disciplinas sobre a educação e programas para alunos com superdotação, o que também ocorre na maioria dos cursos de formação de professores, em que esse tema sequer é contemplado ou, quando apresentado, é de forma tão superficial que não permite uma compreensão adequada, saindo habilitado de um curso superior para atuar em sala de aula, sem ao menos ter a oportunidade de conhecer e refletir sobre este grupo da Educação Especial.

A formação inicial e continuada dos professores fica sob responsabilidade do Ministério da Educação e dos respectivos órgãos em nível estadual e municipal. Para haver maior eficiência nas normatizações, faz-se necessário a articulação entre esses setores para a implementação das políticas públicas sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, em todas as modalidades de ensino, tendo em vista a efetivação do atendimento educacional especializado e a formação dos professores que ficarão responsáveis por esses atendimentos, além dos demais profissionais da educação que atuam no contexto escolar. (PÉREZ; FREITAS, 2011). Desta forma, enquanto não houver professores capacitados, pouco se avançará no cumprimento dos direitos educacionais dos alunos com superdotação.

Neste sentido, as universidades devem despertar um olhar para os alunos com superdotação incluindo nos cursos de graduação e de pós-graduação, principalmente nas áreas relacionadas à educação, conteúdos relativos à superdotação. Em cursos de especialização em Educação Inclusiva ou Educação Especial, a carga horária destinada à temática geralmente é insuficiente e não permite formar adequadamente os profissionais (PÉREZ; FREITAS, 2011).

O mesmo acontece nos programas de pós-graduação de Mestrado e Doutorado, que, em geral, ainda não incluem a área de Altas Habilidades/Superdotação nas suas linhas de pesquisa, exceto quando algum pesquisador interessado oferece vagas nos processos de seleção para essa temática (PÉREZ; FREITAS, 2011, p. 122).

As autoras ressaltam, ainda, que o mesmo se aplica aos cursos de Psicologia, Neurologia e Pediatria, cujos profissionais deveriam ter o mínimo de conhecimento, para que as pessoas com superdotação não “sejam ‘diagnosticadas’, tratadas e inclusive medicadas por patologias como transtorno de déficit de atenção com (ou sem) hiperatividade, depressão, bipolaridade, por exemplo” (PÉREZ; FREITAS, 2011, p. 112).

Segundo Ramalho et al. (2014), convém lembrarmos que para muitos professores a Educação Especial contempla apenas as pessoas com deficiência, logo, pode ser comum a permanência da concepção que sustenta o mito de que alunos com superdotação não possuem NEE, tão pouco precisam de atendimento especializado. Neste contexto, “há uma falha no sistema de Ensino Superior na promoção desse conhecimento” (BAHIENSE; ROSSETTI, 2014, p. 204).

As carências na formação inicial e continuada sobre a superdotação são tão ou mais profundas que na área da deficiência e, por conta disso, tem sido pouco discutida entre professores e profissionais da educação em geral (PÉREZ; FREITAS, 2009, 2011). Para Matos e Maciel (2016, p. 175) a dificuldade no reconhecimento desse grupo transparece nos ambientes escolares ao percebermos que “não são feitas as intervenções diferenciadas necessárias para proporcionar uma aprendizagem efetiva a esses alunos”.

Partindo do pressuposto que há fragilidades na formação inicial e continuada, apresentamos algumas pesquisas desenvolvidas com professores que atuam em diferentes modalidades de ensino e estados brasileiros.

Bahiense e Rossetti (2014) desenvolveram um trabalho com 20 professores especialistas de Português e Matemática do Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano – da rede pública de Vitória/ES. Destes participantes, apenas uma pessoa teve contato com o tema na sua formação inicial. Os demais afirmaram que nunca tiveram nada sobre essa temática em sua graduação.

Lopes (2015a) notou que, em um trabalho realizado com 33 profissionais da educação, na cidade de Bauru/SP, dos quais atuavam como professores especialistas da Educação Especial, coordenadores e diretores e na sala de aula comum (Educação Infantil, Ensino Fundamental, ciclos I e II), que há lacunas no conhecimento dos professores acerca de como identificar e trabalhar em sala de aula com alunos com superdotação. Além disso, professores com muitos anos de carreira, inclusive especialistas em Educação Especial, relataram que nunca receberam formação específica sobre a temática.

Martins e Alencar (2011) entrevistaram 20 professores de uma cidade próxima a Brasília/DF e 80% dos participantes consideraram que a formação continuada na área é importante para professores que trabalham com alunos com superdotação e 70% deles indicaram que essa formação poderia ser realizada por meio de formação continuada, em cursos de pós-graduação na área e incluindo o tema ao currículo da graduação.

Ramalho et al. (2014) desenvolveram uma pesquisa com 94 graduandos das licenciaturas de Matemática da UFPel, de todos os semestres, por meio de questionários. Na

pergunta “*Você já estudou algo sobre superdotação?*”, 92.6% dos graduandos responderam que não e apenas 6.4% disseram que tiveram alguma experiência com o assunto, entretanto, nenhuma das respostas sobre esse contato estavam relacionadas às disciplinas de graduação.

Wechsler e Suarez (2016) elaboraram um trabalho com 170 graduandos que estão finalizando cursos de licenciatura, na região Sul e Sudeste do país. Destes, 46% mencionaram que no curso nunca abordaram o tema e 36%, disseram que estudaram em momentos em que se falava sobre o tema *Inclusão*, mas de forma superficial e pouco contextualizada. Sobre os responsáveis pelo atendimento de alunos com superdotação, 37% citaram os professores, 36% o gestor, coordenador ou orientador escolar e 24% acreditam que essa responsabilidade é dos pais, ou seja, eles passariam essa tarefa à gestão ou à família. Neste mesmo estudo,

Quanto ao papel da escola frente aos alunos talentosos/superdotados é encontrada bastante inconsistência. Embora os graduandos afirmem que é papel da escola procurar identificar, desenvolver e direcionar o potencial destes estudantes, existe dúvida a quem cabe esta responsabilidade. As opiniões se dividem quanto ao papel do professor e do gestor escolar no atendimento aos superdotados, trazendo mais uma inércia de ação na atribuição das atividades a ser executadas do que uma preocupação em procurar meios diferenciados de ensinar estes alunos. Também aos pais é atribuída a responsabilidade de educar diferencialmente seus filhos, embora nenhuma proposta de interação da escola com a família para esta finalidade seja proposta (WECHSLER; SUAREZ, 2016, p. 54).

Maia-Pinto e Fleith (2002) num estudo com 41 professores, sendo 20 de escolas particulares e 21 de escolas públicas de Brasília/DF, que atuam no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, não notaram diferenças entre as percepções dos professores desses dois grupos. Sobre a questão do conceito, as autoras colocam que os docentes têm ideia superficial ou fracionada a respeito do conceito de superdotação, entretanto, consideram importante o papel da escola na educação do aluno com superdotação. Além disso, ao analisarem o perfil dos participantes, as autoras concluíram que nem os longos anos de atuação na docência, nem o alto nível de escolaridade são suficientes para conscientizar o professor sobre a existência de alunos com superdotação em sua sala de aula.

Cianca e Marquezine (2014) desenvolveram uma pesquisa com 14 coordenadores dos colegiados dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e notaram que os participantes demonstraram equívocos conceituais e concepções superficiais sobre a temática das superdotação, pois suas percepções estavam diretamente ligadas ao senso comum, e concluem que essa fragilidade, especialmente por se tratar de professores universitários, é ainda mais preocupante, pois são formadores de novos professores.

Essas pesquisas nos levam a concluir que as fragilidades quanto ao conhecimento acerca dos alunos com superdotação estão presentes tanto na formação inicial como na

formação continuada de professores que atuam desde a educação básica até o Ensino Superior. Neste sentido, as questões relacionadas à falta de atendimento e identificação perpassam todas as modalidades de ensino.

3 DELINEANDO UMA METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia de pesquisa se constituiu em trajetória. Dessa maneira, vamos mostrar como foi essa construção ao longo de nosso caminhar.

Nosso primeiro cuidado foi submeter à pesquisa, ainda na forma de projeto, ao Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru, que foi aprovado sob o CAAE¹ 71397117.6.0000.5398. Tivemos também a autorização para o desenvolvimento da pesquisa da Divisão de Projetos e Pesquisas Educacionais da rede municipal pesquisada.

Todos os cuidados éticos com nossos sujeitos de pesquisa foram assegurados pelos documentos Termo² de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) que antes de serem assinados foram lidos em voz alta e explicados.

3.1 Uma abordagem qualitativa

Considerando o que nos fala André (2013), toda pesquisa emerge de uma problemática e a nossa está essencialmente relacionada à questão da incorporação da política de inclusão no cotidiano escolar. Considerando que uma mesma situação pode ser estudada por meio de diferentes metodologias e procedimentos – e que a escolha por uma ou outra está diretamente relacionada ao problema e ao objetivo da pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa que é a análise da situação em seu acontecer natural em que se dá atenção, de modo geral, às ações individuais e grupais (ANDRÉ, 1995; MARTINS, 2004).

Segundo Lüdke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994) e Collado, Lúcio e Sampieri (2006), o ambiente natural é a fonte direta para a produção dos dados, que são ricos em descrições e se dá importância e atenção ao processo. Neste processo é recorrente surgir novas questões, pois “se há uma característica que constitui a marca dos métodos qualitativos ela é a flexibilidade, principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita” (MARTINS, 2004, p. 292).

Embora se coloque em destaque a flexibilidade das pesquisas qualitativas, vale frisar que é "essencial ter sempre como norte a necessidade de uma pesquisa clara, pública, comprometida, indissociável da prática e percebendo-se em trajetória, sendo construída" (GARNICA, 2001, p. 38).

¹ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética.

² TCLE e TALE disponíveis nos Apêndices A e B.

Dentro das possibilidades existentes em abordagens qualitativas, nos aproximamos e temos como inspiração o estudo de caso etnográfico que possui, para André (1995), potencialidade para o estudo e descrição da cultura escolar. Essa possibilidade surge porque a pergunta que norteia nossa pesquisa é: *O que dizem e quais são as ações das pessoas envolvidas na escolarização de um aluno com superdotação?*, fazendo com que delimitemos um lócus de pesquisa (escola) com um grupo específico de sujeitos.

3.2 Delimitando o lócus de pesquisa.

A ideia inicial era produzir os dados em uma escola da Rede Estadual de Educação, que possui a primeira e única sala de recursos voltada ao atendimento de alunos com superdotação do estado de São Paulo. Durante a graduação fiz estágio nesta escola e conhecia algumas pessoas que possibilitariam uma reaproximação. Fizemos o primeiro contato com a coordenadora em Maio/2017, ela nos recebeu e nos apresentou o caso de uma aluna do 4º ano com superdotação. A direção nos autorizou a desenvolver a pesquisa naquela escola e iniciamos os contatos com as pessoas que poderiam ser os nossos sujeitos de pesquisa.

A coordenadora e a professora da sala de recursos aceitaram participar, mas a professora da sala comum não. Em uma reunião realizada em Agosto/2017 para montarmos o cronograma de observações, ela nos comunicou que não participaria, pois estava com casos pontuais de indisciplina na sala e minha presença poderia acentuar o problema. Alegou também que estava cansada de “perder tempo” preenchendo questionários de pesquisas, mesmo explicando que a nossa não teria esse viés. Como não conseguimos o consentimento de uma das profissionais da educação que julgávamos ter um papel importante para nossa pesquisa, decidimos declinar, não continuamos os contatos com esta escola e partimos para outra opção.

No mês anterior a esse fato, no início de Julho/2017, dias antes do recesso escolar do meio do ano, recebi a notícia da matrícula de um aluno na escola em que eu trabalhava³ e o perfil dele me chamou atenção: estava vindo do interior do Ceará com os pais, pois a família estava passando por dificuldades financeiras lá. Aprendeu a ler antes dos dois anos. Teve a Educação Infantil acelerada, ingressou no Ensino Fundamental com quatro anos e estava matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental com apenas seis anos, com indicação, segundo

³ Trabalhei apenas dois meses nesta escola, pois fui transferida para outra unidade em que assumi temporariamente a turma de outra professora.

laudo apresentado pela mãe, de superdotação. Depois de tudo o que aconteceu, decidimos fazer uma tentativa com esta escola⁴ e obtivemos o consentimento.

A escola faz parte da Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior paulista que oferece os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). A população atendida é composta por alunos oriundos do bairro e adjacências em que está inserida, na periferia, e a grande maioria pertence às famílias de baixa renda.

O prédio escolar possui apenas um andar, contando com onze salas de aula, uma sala de recursos, uma sala de reforço, uma sala compartilhada entre duas coordenadoras, uma sala compartilhada entre vice-diretora e diretor, secretaria, uma biblioteca, uma sala de informática, pátio com palco, uma quadra coberta, parque, copa, cozinha, sanitários para alunos e professores, estacionamento e depósitos de materiais. A seguir, apresentamos os sujeitos da pesquisa.

3.3 Sujeitos da pesquisa

A seleção de nossos sujeitos de pesquisa realizou-se partindo do caso do aluno com superdotação e, expandindo o foco, elegemos outras pessoas que pertenciam ao contexto daquela escola, vivenciando e atuando nas situações do processo de escolarização⁵, e são elas: o aluno com superdotação, sua mãe e alguns profissionais da educação, representados na figura da professora da sala comum, professora da sala de recursos, coordenadora pedagógica e uma das responsáveis pela Divisão de Educação Especial da rede municipal pesquisada.

Em 13/09/2017 fizemos o primeiro contato formal⁶ com os sujeitos. Na ocasião foi possível explicar pessoalmente a pesquisa para a gestão escolar, para a mãe, professora da sala comum e da sala de recursos. Todas aceitaram o convite e a mãe também nos deu o consentimento para que o aluno com superdotação participasse. Os contatos com a responsável pela Divisão de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino se deram concomitantemente, via e-mail e WhatsApp, e ela também aceitou.

A seguir, no quadro 6, trazemos uma breve descrição de nossos sujeitos de pesquisa.

⁴ Todos os projetos de pesquisas desenvolvidos nas escolas da Secretaria Municipal de Educação devem passar por avaliação do setor competente antes do início dos contatos e produção dos dados. Submetemos nossa pesquisa para avaliação dia 04/09/2017 e recebemos a autorização uma semana depois.

⁵ Vale ressaltar que temos consciência que outras pessoas poderiam ser nossos sujeitos - como inspetores, colegas de turma, professores especialistas, professores de outras salas, entre outros - entretanto, optamos em trabalhar apenas com os citados no texto.

⁶ Conversas informais foram realizadas anteriormente uma vez que possuo contato com algumas pessoas que entrevistamos.

Quadro 6 - Descrição dos sujeitos de pesquisa.

Sujeito	Descrição
Aluno com superdotação	A criança é do gênero masculino, natural do Estado do Ceará e, ao final de 2017, estava com sete anos. Apresentou sinais de precocidade na primeira infância e antes de completar 3 anos o identificaram com superdotação.
Mãe	A mãe tem 41 anos e é natural do Estado do Ceará. Possui o Ensino Médio completo e é dona de casa.
Professora da sala comum	Professora do gênero feminino e natural do estado de São Paulo. Possui o Magistério, graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento. Leciona há 25 anos e há 10 na rede municipal.
Professora da sala de recursos	Professora do gênero feminino e natural do estado de São Paulo. Possui graduação em Pedagogia, com Habilitação em Deficiência Intelectual e Auditiva, com quatro pós-graduações nas áreas de: deficiência intelectual, psicopedagogia, alfabetização e letramento com ênfase em alunos com NEE e psicomotricidade (em andamento). Lecionou por 17 anos na sala de aula comum e há sete anos é professora na sala de recursos da escola lócus da pesquisa. Nunca havia atendido alunos com superdotação.
Coordenadora pedagógica	Coordenadora pedagógica do gênero feminino e natural do estado de São Paulo. Possui o Magistério, graduação em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia e Mestrado Profissional na área de Docência. Atua há 19 anos na área da Educação e há dois anos na coordenação da escola lócus da pesquisa.
Responsável pela Divisão de Educação Especial	Profissional do gênero feminino e natural do estado de São Paulo. Possui o magistério, graduação em Pedagogia, com habilitação em Deficiência Intelectual, pós-graduação em Psicopedagogia, Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e atualmente Doutoranda em um Programa de Educação, na linha de Educação Especial. É professora em uma universidade particular, no curso de Pedagogia, e trabalha nesta função há 5 anos.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados produzidos.

Cabe ressaltar que conheci os participantes desta pesquisa em diferentes momentos, até mesmo antes de ingressar no Mestrado, e achamos pertinente contar como se estabeleceu nossa relação. Em 2013 ingressei em um grupo de pesquisa, pois estava desenvolvendo uma Iniciação Científica, e a Coordenadora Pedagógica e a responsável pela Divisão de Educação Especial da rede municipal pesquisada também eram membros desse grupo e nos conhecemos nos encontros. Posteriormente, trabalhei na escola em que a Coordenadora Pedagógica trabalha atualmente e fui tutora em um curso na modalidade à distância, no ano de 2017, em que a responsável pela Divisão de Educação Especial da rede municipal pesquisada colaborou com a coordenação.

Ao começar a trabalhar nessa escola, em Junho/2017, conheci a professora da sala de recursos. Pouco tempo depois, o aluno com superdotação foi matriculado na escola pela mãe. A partir daí as conversas com a professora da sala de recursos e com as demais professoras da escola sobre o caso foram mais frequentes, pois elas nunca haviam trabalhado com um aluno

como ele e sabiam que eu estava estudando esse tema. A mãe o levava à escola para que as professoras fizessem as avaliações e nos encontrávamos com certa frequência. A única pessoa com a qual não tive contato anterior ao convite para participação na pesquisa foi com a professora da sala comum, pois trabalhávamos em períodos diferentes e nunca havíamos nos encontrado.

Toda parte de contatos foi realizada com tranquilidade. As atividades desenvolvidas no âmbito escolar foram previamente agendadas e passou pelo crivo da direção. A mãe acompanhou de perto as atividades e passávamos as informações para ela periodicamente. Desde o início, todos os participantes tiveram acesso aos meus contatos (número de celular e e-mail) para termos outro meio de comunicação nos dias em que eu não estivesse na escola. A seguir, estão apresentados os procedimentos para a produção dos dados.

3.4 Contexto curricular

O Currículo Comum para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino⁷ pesquisada foi reformulado no período de Janeiro a Dezembro de 2016, tendo como base uma primeira versão implementada em 2013. Articulou-se nesta proposta a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)⁸, sistematizada por Demerval Saviani na década de 1980, com a Psicologia Histórico-Cultural, inicialmente desenvolvida por Vigotsky, Leontiev e Luria nas primeiras décadas do século XX.

Entende-se que a escola deve colaborar para a transformação da sociedade quando instrumentaliza os alunos com conteúdos científicos clássicos, das diferentes disciplinas, em suas vertentes lógicas, científicas e simbólicas. Por outro lado, colocam que a escola desempenha importante papel na formação da consciência dos alunos, que exerce influência em seus comportamentos, em suas ações voluntárias e raciocínio lógico, que estão diretamente relacionados às sensações, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos.

⁷ Como manteremos sigilo sobre a rede pública de ensino em que desenvolvemos esta pesquisa, com o intuito de preservar a identidade de nossos participantes, não faremos e nem traremos a referência original do documento, entretanto, ressaltamos que todas as informações a seguir estão baseadas em nossas compreensões acerca deste documento

⁸ Para maior entendimento das duas teorias, que aqui não foram discutidas de maneira aprofundada, indicamos a leitura de duas produções de Demerval Saviani: *Escola e Democracia* (1983) e *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (2013). E Para compreensão da Psicologia Histórico-Cultural indicamos a leitura de *Obras Escogidas* (1995) e *Pensamento e Linguagem* (1998), de Vigotsky, além de *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (2016), de Vigotsky, Luria e Leontiev.

Na Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural existe o consenso de que o ensino não deve ficar preso ao que já foi conquistado, mas operar sobre o que ainda não está consolidado, possibilitando as transformações e saltos das funções psíquicas. Em suma, espera-se que a educação escolar cumpra sua função social de possibilitar que seus sujeitos desenvolvam o autodomínio da conduta, o pensamento por conceitos, a capacidade imaginativa, os sentimentos, valores éticos e estéticos, dentro outros, e alcancem o máximo desenvolvimento do gênero humano.

No currículo há uma proposta de articulação entre o desenvolvimento do psiquismo humano, tendo como referência a estrutura da atividade guia do desenvolvimento, com os conteúdos e práticas pedagógicas baseados na PHC. Apresentamos a periodização do desenvolvimento psíquico estruturada considerando a época, período de vida, atividade guia do período e fases de crise.

A atividade guia é a responsável por proporcionar as mudanças mais significativas no psiquismo em um determinado período da vida. Quando a atividade guia do período se esgota, enquanto fonte principal para o desenvolvimento psíquico, ocorre a transição da atividade, que pode ser notada pelos momentos de crise. As fases de crise são os marcos da ruptura com o período anterior que ocorrem por conta da constante relação da criança com o meio e pela reestruturação de suas necessidades e motivos. Essas transições são entendidas como momentos críticos e merecem atenção dentro do processo pedagógico.

A figura 2, apresentada a seguir, é um diagrama com a síntese gráfica do modelo teórico de Elkonin, elaborado por Ângelo Antonio Abrantes, docente do Departamento de Psicologia da UNESP/Bauru.

Figura 2 - Periodização do desenvolvimento de D. B. Elkonin.



Fonte: Diretrizes curriculares da Rede Municipal pesquisada.

Destacamos que entendemos o desenvolvimento como algo complexo, marcado por avanços e retrocessos. A passagem de uma fase a outra não é imediata e linear e o aluno precisaria de um suporte para essas transições. Da mesma forma, após ocorrer a transição entre os períodos, as atividades que eram dominantes anteriormente não desaparecem, apenas abrem espaço a outras que as levam a desenvolver novas capacidades psíquicas⁹. Vale ressaltar que esta proposta curricular é nova, foi implementada em 2016, e está em processo de efetivação no contexto escolar.

3.5 Contexto da sala de aula

O arranjo da sala de aula mantém uma regularidade organizacional. Há lixeira, cadeiras, mesas, lousa grande, materiais escolares, materiais didáticos, caixa de leitura com

⁹ Fizemos um pequeno recorte dos fundamentos teóricos discutidos na proposta curricular que julgamos essenciais para a compreensão do nosso objeto de estudo. Ressaltamos que, no documento, todos os temas aqui expostos foram discutidos de maneira mais aprofundada e reiteramos o convite para leitura dos livros indicados nas notas de rodapé anteriores para maior entendimento do referencial teórico.

revistas e gibis, cartazes colados na parede (tabuada, sequência numérica e silabário), dois ventiladores e armários. A sala era bem iluminada, com grandes janelas e cortinas. O ambiente era quente e barulhento nos momentos de intervalo (sala localizada ao lado do pátio).

Os alunos se sentavam individualmente ou, em momentos esporádicos, em duplas. Neste grupo, frequentava a sala de recursos, além do aluno com superdotação, outro com deficiência intelectual.

3.6 Procedimentos de produção dos dados

Tendo nosso lócus e sujeitos de pesquisa delimitados, iniciamos a produção dos dados em duas etapas, que foram realizadas concomitantemente, sendo elas uma série de entrevistas e observações dentro e fora da sala de aula.

Por fazermos parte do Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem)¹⁰, nos inspiramos em algumas práticas comumente realizadas pelo grupo para constituição das entrevistas e em seus tratamentos. Segundo Garnica (2005), a História Oral (HO) pode ser entendida como um referencial teórico-metodológico que perpassa por diferentes esferas acadêmicas. No Brasil, tem sido amplamente utilizada por sociólogos, antropólogos e historiadores e, em nosso grupo de pesquisa, em estudos em Educação Matemática e estudos em História da Educação Matemática.

Embora nossa pesquisa fuja desses vieses adotados nos estudos desenvolvidos pelo Ghoem, parte dos nossos dados foi produzida dentro de uma perspectiva que vincula oralidade e memória e abrimos algumas situações acerca dos bastidores das entrevistas, no próximo capítulo, para que pesquisadores que mobilizam a História Oral ou que pretendem fazer entrevistas, principalmente com crianças, possam ter acesso às nossas experiências metodológicas nesse campo. O produto de nossas entrevistas foi registrado com o cuidado de se constituir fontes e estão disponíveis, na íntegra, no próximo capítulo.

Aproximamo-nos da HO ao entendê-la como um dos modos possíveis utilizados para motivar, criar e registrar narrativas, por meio de entrevistas, que são pessoais e carregadas de subjetividades da pessoa que nos narra suas histórias e vivências. Segundo Garnica (2013,

¹⁰ O Ghoem desde 2002 reúne pesquisadores em Educação Matemática e as pesquisas dialogam por explorarem as “possibilidades teórico-metodológicas para estudos sobre a cultura escolar e, em particular, sobre a Matemática e a Educação Matemática nessa cultura”. Sobre o Ghoem. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/ghoem/index.php?pagina=sobre.php>>

2015) a narrativa é própria ao homem, sendo o discurso que nos constitui a partir dos nossos olhos e dos olhos dos outros.

Compreendendo a potencialidade do uso de entrevistas como meio para constituição e registro de narrativas dos sujeitos desta pesquisa, que nos colocaram em contato com uma pluralidade de pontos de vista por serem os atores sociais que vivenciaram as situações e circularam no contexto, passamos a compor os procedimentos e etapas que utilizamos ao fazer as nossas entrevistas.

Considerando o papel que cada sujeito desempenha no processo de escolarização do aluno com superdotação, foi elaborado um roteiro de entrevista específico para cada um deles, que estão disponíveis nos Apêndices. As entrevistas foram realizadas de forma semiestruturada a partir do roteiro e o registro feito por meio de áudios gravados em aparelho celular e gravador de voz. Aqui entendemos que no momento em que elaboramos os roteiros e fazemos a escolha das perguntas privilegiamos determinados temas em detrimento de outros, entretanto, são os nossos sujeitos que decidem o que querem nos falar. Dos temas escolhidos para comporem os roteiros alguns foram comuns e outros específicos.

Uma pergunta comum em todos os roteiros foi *fale sobre você*, para que pudéssemos conhecer nossos participantes e termos informações para apresentá-los aos nossos leitores. Nos roteiros das participantes que fazem parte da equipe escolar replicamos os tópicos: *formação geral; formação continuada; formação em Educação Especial e conhecimentos sobre o tema das superdotação; fale um pouco sobre o trabalho que desenvolve e; fale sobre suas experiências em relação à inclusão escolar*.

No roteiro de entrevista utilizado com a professora da sala de recursos, de forma específica, perguntamos sobre os recursos disponíveis na sala de recursos para a estruturação e desenvolvimento do AEE para os alunos com superdotação daquela escola, sobre suas primeiras sensações/impressões ao saber que trabalharia com ele e se há e/ou como se dá o trabalho/diálogo entre ela e a professora da sala comum para o atendimento do aluno com superdotação.

Na entrevista com a professora da sala comum procurávamos saber sobre suas primeiras sensações/impressões ao saber que teria aquele aluno em sua turma, sobre os recursos disponíveis para o trabalho em sala e se fazia algum tipo de complementação ou adequação nas atividades. Por ser a profissional da equipe escolar que passava maior tempo e tinha mais contato com o aluno com superdotação, perguntamos sobre o desenvolvimento e aprendizagem dele naquele período, suas principais características e o que mais chamava atenção nele em relação aos pares da sala.

Na entrevista com a coordenadora pedagógica pedimos para que ela nos falasse sobre como tem sido trabalhado com alunos, professores e comunidade as questões relacionadas à inclusão escolar e Educação Especial e se houve uma boa receptividade do aluno pelo grupo. Perguntamos sobre a relação da escola com a família do aluno com superdotação e se tiveram novas demandas com a chegada dele, tendo em vista as especificidades para atendê-lo.

Na entrevista com a responsável pela Divisão de Educação Especial, realizamos perguntas acerca dos recursos (materiais e humanos) disponíveis na rede e que poderiam ser oferecidos à escola para dar um suporte ao atendimento, se notaram algum aumento no número de alunos indicados para avaliação ou já identificados com superdotação nos últimos anos, se oferecem formação aos profissionais da rede sobre o assunto e se possuem parcerias com outras instituições ou entidades.

Para a mãe pedimos para que nos falasse um pouco de seu filho, sobre sua convivência com ele, sobre como foi receber a notícia que ele era superdotado, se teve algum respaldo e foi orientada naquele momento, o que espera da escola, suas expectativas para o futuro e o que conhece sobre inclusão escolar e Educação Especial.

Como nossas entrevistas foram realizadas concomitantemente as observações, percebeu-se que algumas situações do dia a dia com o aluno com superdotação não estavam aparecendo nas falas e para nós eram importantes, por isso ao final de todas as entrevistas inserimos o tópico: *fale sobre situações com o aluno com superdotação que tenham te marcado ou chamado a atenção*.

Por ter um contato anterior com a comunidade escolar, em diversos momentos tive conversas informais com as participantes e elas me falavam de suas inquietações sobre o caso e das dificuldades e entraves que se deparavam, entretanto, tais pontos apareciam de uma forma sutil nas entrevistas e por isso inserimos mais uma pergunta para as participantes da equipe escolar: *quais são as principais dificuldades encontradas?* Ademais, outras tantas perguntas foram feitas no decorrer das entrevistas, embora não estivessem previstas nos roteiros, com o intuito de aprofundarmos ou retomarmos algum tema. Entretanto, apenas as duas perguntas acima foram fixadas posteriormente nos roteiros de forma intencional.

As entrevistas foram realizadas na seguinte ordem: responsável pelo Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Ensino, professora da sala comum, coordenadora pedagógica, mãe, aluno com superdotação e professora da sala de recursos. As datas e horários foram agendados em sua maioria pessoalmente, pois me encontrava com eles todas as semanas. Apenas a entrevista da responsável pela Divisão de Educação Especial foi combinada via

WhatsApp e realizada nas dependências da Secretaria Municipal da Educação. As demais foram realizadas na escola.

Quadro 7 – Dados das entrevistas.

Sujeito	Data	Local
Responsável pela Divisão de Educação Especial	23/10/2017	Secretaria de Educação
Professora sala comum	27/10/2017	Escola – Sala dos professores
Coordenadora pedagógica	31/10/2017	Escola – Biblioteca
Mãe	17/11/2017	Escola – Biblioteca
Aluno com superdotação	29/11/2017	Escola – Sala de aula disponível
Professora sala de recursos	11/12/2017	Escola – Sala de recursos

Fonte: Elaboração própria com base nos dados produzidos.

Após a realização das entrevistas, fez-se a transcrição dos áudios, que “é a passagem literal, minuciosa, do depoimento oral para o suporte escrito” (GARNICA, 2001, p. 13). As transcrições foram feitas por mim, sem o auxílio de programas de computador ou outras pessoas.

A partir da transcrição fizemos um exercício similar aos tratamentos realizados nas textualizações, que “é o momento posterior, quando o pesquisador elabora um texto contínuo, incorporando as interferências (perguntas, considerações) dele próprio e de outros” (GARNICA, 2001, p. 13). Optamos por organizar o material bruto da transcrição, tirando as repetições de palavras, marcas comuns da oralidade e reorganizando frases para que o texto final ficasse compreensível aos leitores. Tivemos o cuidado de preservar a essência do discurso do sujeito, mantendo suas expressões verbais características no material escrito. No texto final mantivemos a pergunta principal e em seguida a resposta do participante. Incorporamos nas respostas apenas as perguntas secundárias, que são as que surgiram no meio da conversa quando o entrevistado trazia algum tema interessante que nos chamava a atenção ou para retomar algum assunto que era importante para nós e que não foi falado.

Com os textos prontos, entramos em contato, novamente, com os participantes para que eles fizessem a leitura do material produzido, tendo a oportunidade de tirar, acrescentar e validar as informações (GARNICA, 2004; MARTINS-SALANDIM, 2012). Ao final desse processo encaminhamos a versão final do texto acompanhado de uma carta em que deixamos explícito o uso que faremos desse material. Não solicitamos cartas de cessão de direitos sobre as gravações e textualizações, pois nesta pesquisa mantivemos em sigilo o nome dos

participantes, da escola e da rede pública de ensino pesquisada, bem como temos assinados os termos destacados no início do capítulo.

A partir dessas narrativas, passamos a elaborar uma compreensão do que cada uma nos revela, específica e coletivamente, quanto ao processo de escolarização do aluno com superdotação no cotidiano escolar, somando esses dados ao que foi produzido por meio das observações e documentos. Acreditamos que por meio das fontes orais conseguimos fomentar diversos elementos que foram essenciais para a compreensão do que nos dispusemos a estudar, entretanto, dada a essência ampla da nossa problemática, achamos pertinente recorrer às observações, visto que as aulas que acompanhamos nos colocaram em contato com situações em que o aluno com superdotação interagiu com outras crianças, com seus professores e com o currículo escolar.

Segundo André (2013), na observação de campo deve ser dada atenção especial aos contextos (físico, familiar, econômico, cultural, social, entre outros) para fornecermos elementos que permitam aos leitores terem uma noção geral da situação, por meio de descrições de alguns processos e relações que permeiam a experiência escolar diária.

É importante delimitar os focos e selecionar os aspectos mais relevantes do cotidiano, dado o tempo razoavelmente limitado das observações. Nossa ênfase e critério de seleção para as observações foram, principalmente, as aulas de Matemática, pois o aluno com superdotação demonstrava grande interesse e curiosidade por essa área. Entretanto, circulamos em outros espaços em que se dava o processo de escolarização, como no intervalo, em eventos coletivos que ocorreram dentro da escola e quando os professores especialistas entram em ação no contexto de sala de aula. Observamos quando a professora da sala comum trabalhava com outras disciplinas para termos uma compreensão no geral.

As observações foram realizadas no período de 15/09/2017 à 08/12/2017, totalizando doze encontros. O cronograma de observação foi decidido em conjunto com a professora da sala comum e coordenadora pedagógica. Conseguimos a permissão de observar duas aulas de Matemática por semana, às sextas-feiras, após o intervalo. Aproveitávamos para chegar um pouco antes e acompanhar o intervalo. A partir do mês de novembro, quando a professora da sala comum saiu de licença prêmio, nos liberaram para as observações em aulas de Língua Portuguesa, Inglês e Educação Física. Não conseguimos acompanhar as demais áreas – Ciências, História, Geografia e Artes.

Tínhamos a intenção de observar os atendimentos na sala de recursos, entretanto, não foi possível. Houve atraso no início dos atendimentos e quando começaram, eu não consegui

acompanhá-los, visto que na ocasião eu trabalhava no mesmo período em que eles aconteciam e não obtive autorização para mudar o dia da minha dispensa semanal¹¹.

Os instrumentos para registro e produção dos dados foram diversos, contando com diário de campo escrito, fotografias e gravações de áudios. Nos momentos em que estávamos em sala de aula evitávamos fazer registros escritos, por isso, os registros mais detalhados dos eventos ocorriam após as observações. Desde o primeiro dia, a professora da sala comum nos deixou à vontade para escolhermos como faríamos as observações, se nos sentaríamos próximas ao aluno com superdotação ou mais distante. Neste sentido, elas ocorreram de acordo com as atividades do dia. Em algumas situações tivemos o foco direcionado à ele, em outras na turma que ele acompanhava e, por fim, nas atividades coletivas da escola. Vale ressaltar que não levamos atividades extras ou propostas para modificar a rotina das aulas.

Nas aulas que envolviam jogos ou quando as crianças ficavam livres para desenhar ou lerem livros, foram os momentos em que tivemos a oportunidade de nos aproximarmos mais, chegando ao ponto de interagir com os alunos da turma e não apenas observar. Essas interações se davam por meio de conversas entre o aluno com superdotação, seus colegas e nós ou em brincadeiras que a professora propunha e nos juntávamos ao grupo. Nestas situações a dinâmica da sala de aula permitia-nos estabelecer um contato mais próximo.

Nas situações em que os alunos estavam sentados individualmente e fazendo atividades da lousa, alternávamos em nos sentarmos no fundo da sala e ao lado do aluno com superdotação, porém, independentemente do local em que ficávamos, nestes momentos, as interações eram mínimas. Apenas observávamos e fazíamos os registros por meio de fotografias e áudios, pois eram momentos em que eles faziam cópia, resolviam as atividades que posteriormente eram corrigidas pela professora e tiravam suas dúvidas, ou seja, quaisquer intervenções que fizéssemos poderiam alterar a dinâmica.

Tanto nos momentos de atividades coletivas da escola como nas observações das aulas de Educação Física, permanecíamos distantes, sem chamar tanta atenção do grupo, pois, novamente, quaisquer intervenções nossas poderiam afetar o comportamento do aluno com superdotação ou dos demais alunos e alterar o contexto.

Tivemos acesso aos boletins escolares dos anos anteriores, ao laudo e a algumas avaliações feitas com o aluno com superdotação. Esses documentos foram agregados aos dados produzidos. Cabe ressaltar que, embora tenhamos lançado mão de fontes orais, escritas e

¹¹ A Secretaria Municipal de Educação concede aos professores que cursam pós-graduação stricto sensu uma dispensa semanal para desenvolvimento das atividades obrigatórias. O dia é escolhido sempre no começo do semestre em acordo entre o professor e a escola.

observações, uma fonte não teve maior importância em relação à outra. Pelo contrário, o intuito é que as diversas fontes se complementem e ampliem nosso olhar.

Por meio das entrevistas e observações procuramos captar como eram conduzidas as aulas e descrever como se davam as relações naquele grupo. Tais procedimentos nos levaram a olhar para a dinâmica daquela escola considerando as especificidades de cada sujeito, como por exemplo, a condição do aluno com superdotação, as expectativas e concepções das professoras, coordenadoras e mãe, além das influências da administração da rede municipal pesquisada sobre a escola. A partir dos dados produzidos, passamos a pensar nas possibilidades de organizá-los e analisá-los.

3.7 Organização e análise dos dados.

Os dados foram analisados qualitativamente, a partir de leituras atentas, repetitivas e minuciosas dos registros em diários de campo, documentos e textualizações das entrevistas. A descrição e discussão dos dados produzidos foi desenvolvida levando em consideração o aporte teórico concernente à área da superdotação, de maneira ampla, e Matemática, especificamente sobre resolução de problemas.

Para além do que intencionalmente fomos à campo investigar, outros questionamentos emergiram, foram se entrelaçando e para nós ficou explícito que seria necessário apresentar e discutir os dados em blocos temáticos, dada a diversidade deles. Realizamos recortes e agrupamentos de acordo com nossos objetivos específicos, pela temática a que estão vinculados para, então, discuti-los.

Os blocos temáticos que organizamos foram: Os paradoxos da práxis e a formação [e inércia] dos professores; O aluno com superdotação no contexto escolar e familiar e; Algumas reflexões acerca das aulas de Matemática.

Buscamos, por meio desta sistematização, um modo de compreender e apresentar a dinamicidade de um recorte temporal do processo de escolarização de um aluno com superdotação, que configura nosso objeto de estudo. Neste viés, agruparemos todas as fontes buscando apresentar as especificidades desse caso e ampliar esse foco ao discuti-lo com os referenciais teóricos da área identificando as problemáticas.

Apresentamos até aqui a constituição de nossa metodologia de pesquisa e nos próximos capítulos daremos atenção especial aos nossos dados. A seguir contextualizamos os momentos de entrevistas e as seis narrativas, dos seis participantes, pois a registramos com o cuidado de constituir fontes e as deixaremos disponíveis, na íntegra.

4 UMA TEIA NARRATIVA

Após delinear nossa metodologia de pesquisa, que compreende o tipo de pesquisa, o cenário em que ela ocorreu e nossos instrumentos de produção de dados utilizados, apresentamos uma análise descritiva dos dados produzidos durante o segundo semestre letivo de 2017, que compreendeu o período de Setembro a Dezembro.

Antes disso, faremos uma contextualização dos momentos das entrevistas, com o intuito de descrever os bastidores, pois estamos em um grupo de pesquisa, o *Ghoem*, que segundo Garnica (2005), discute as questões metodológicas por meio de um constante exercício avaliativo de seus resultados, conquistas e embaraços tendo em vista ultrapassá-los. Explicitamos nossa tentativa e como procedemos perante algumas adversidades e de que maneira isso nos afetou em nosso fazer metodológico.

Entrevistamos cinco adultos com roteiros semiestruturados e uma criança com fichas temáticas. Por serem instrumentos e modos de proceder diferentes contextualizaremos em tópicos separados os momentos de entrevistas com os adultos e com a criança.

4.1 Entrevistas com adultos

Antes de começar as entrevistas, expliquei como seria a dinâmica e perguntei se gostariam de ler o roteiro antes de iniciarmos, pois notava certo desconforto e ansiedade por parte das profissionais da educação em saber o que seria perguntado. Todas optaram por ler os roteiros. A única que não quis ler foi a mãe.

Como optamos por estruturar os roteiros com questões abertas, as entrevistadas tiveram liberdade para falar dos assuntos que achavam pertinentes e nós fazíamos as intervenções quando achávamos necessárias. As cinco entrevistas foram realizadas individualmente, estando presente no momento somente a participante e eu e ocorreram sem grandes intercorrências, pois além de termos uma relação anterior com quatro das cinco entrevistadas, mantivemos contato regular e elas acompanharam de perto toda a etapa de produção dos dados, participando diretamente desses momentos ou observando-o quando estávamos na escola. Esta proximidade nos afetou no desenvolvimento dos roteiros.

A proximidade que tive com elas, provavelmente, lhes deu segurança de ceder a entrevista e trocarem alguns sinais comigo, indicando trechos da conversa que deveriam ser cortados, ao tocarem em assuntos que não tinham relação com a pergunta ou ao tecerem comentários sobre atitudes e posturas de outras participantes da pesquisa e que não estavam de

acordo. Dada a relação de confiabilidade que estabelecemos com as nossas entrevistadas, não trouxemos nas entrevistas essas falas, mas apresentamos alguns desses episódios.

Ao fazermos a pergunta sobre os materiais disponíveis na rede para o trabalho com alunos com superdotação, uma das participantes fez o sinal – de corte – e disse “*é para falar mesmo?*” e começou a rir. Falei que poderia dizer o que quisesse e ela prosseguiu. Esta participante, em especial, era a que demonstrava maior descontentamento com a situação em que o aluno com superdotação estava e sua reação perante essa pergunta nos deu indícios que essa temática poderia ser um dos nós no processo de escolarização do aluno com superdotação.

Outro fato que nos chamou a atenção é que uma das participantes, frequentemente, me fazia perguntas sobre o teor das entrevistas das outras participantes, inclusive, ao final de sua própria entrevista questionou-me se as falas estavam convergindo. Aparentemente queria assegurar-se se estavam compartilhando conosco as mesmas informações, embora soubesse que além de entrevistas estávamos constituindo outras fontes que nos colocavam em contato com outros contextos.

Essas situações ilustram como nossa temática e nossas escolhas metodológicas se relacionaram de tal forma que as informações que não conseguimos acessar por meio dos relatos orais foram se desvelando pelas observações, análises documentais e vice-versa. Aqui destacamos a importância de voltarmos nosso foco às entrelinhas para compreendermos melhor a situação e a forma com que está posta.

Refletimos e procuramos por um método que fosse adequado e consistente com nossas propostas de investigação. As entrevistas com as participantes foram, de certa forma, estáveis. Nos locais de entrevistas, enquanto os gravadores eram ligados, as entrevistadas tinham a oportunidade de ler o roteiro. Depois iniciávamos e concluíamos a conversas que nos renderam um bom material bruto, tanto na qualidade dos áudios gravados, como nas respostas obtidas.

Mas, e quando nos deparamos com situações que nos desestabilizam e fizeram com que questionássemos nossas escolhas? Partindo desse questionamento, entramos no tópico *Entrevista com a criança*.

4.2 Entrevista com a criança

Ao pensarmos nos modos de fazer a entrevista com a criança, procuramos trabalhos que pudessem nos inspirar, como o de Greca (2015) que realizou entrevistas com crianças do 2º e 3º anos que são surdas e fazem uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Ela optou em conduzir a entrevista de forma lúdica e espontânea, por meio de recursos como gravuras,

caderno da criança, livros literários, dedoches, jogos e lápis e papel para que fizessem anotações e desenhos, de modo a atrair e possibilitar a manifestação natural das crianças.

Outro trabalho que contribuiu para nossas reflexões foi o de Martins (2015), que entrevistou alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, por meio de um jogo composto por seis desafios em que a criança era instigada a falar sobre a situação proposta. O primeiro desafio foi: *“Desenhe o que você mais gosta de fazer na escola”*; Segundo desafio: *“Desenhe o que vocês mais gostam de estudar na escola”*; Terceiro desafio: *“Qual dessas figuras há em sua sala de aula?”* – foram disponibilizadas imagens de um calendário, quadro numérico, trena, continhas e um relógio; Quarto desafio: *“Qual dessas coisas acontecem na sua sala de aula?”* – seguida de uma imagem com situações professora lendo histórias para os alunos, alunos lendo em grupo, alunos lendo em duplas, aluno lendo sozinho, alunos jogando, professora ensinando a turma e professor brigando com uma criança. Quinto desafio: *“Como podemos organizar as coleções?”* – com a disponibilização de um saco de pano com uma série de objetos para que as crianças fizessem sugestões de como os objetos poderiam ser organizados e; Sexto desafio: *“Jogo das fichas escalonadas”* – em que ganha quem souber realizar uma atividade de escrita dos números da maneira como lemos.

No entanto, apesar de possuir experiências por estar atuando com crianças dessa idade e por conhecer o aluno com superdotação, fiquei em dúvida sobre quais instrumentos poderiam ser utilizados na entrevista para cativá-lo. Desde os primeiros contatos tivemos a preocupação de estabelecer vínculos com ele, para deixar de ser uma pessoa totalmente estranha. Por isso, optamos por entrevistá-lo no final da produção dos dados e isso interferiu diretamente em nossas escolhas.

Por meio das entrevistas e observações, notamos que algumas atividades deixavam o aluno com superdotação entediado, tais como algumas propostas de desenhos, certos tipos de jogos, escrita de textos, músicas e algumas brincadeiras. Logo, poderiam ser recursos que não nos trariam bons resultados, embora nos trabalhos que pesquisamos e que contavam com a participação de crianças com condições diferentes do nosso trouxeram.

Então nos questionamos: seria o universo infantil mais instável nos momentos de entrevista quando comparado aos adultos? Sabíamos que o aluno com superdotação participava assiduamente nas atividades orais e gostava de fazer relatos, mas não gostaríamos de entrevistá-lo com roteiro semiestruturado, pois nossa intenção era proporcionar um ambiente descontraído e lúdico em que ele tivesse liberdade para falar sobre os temas respeitando seu próprio tempo, rompendo com a dinâmica de perguntas e respostas e tendo o cuidado de minimizar e prevenir

possíveis desconfortos. Desta forma, conhecendo alguns instrumentos alternativos comumente utilizados em entrevistas, optamos pelo uso das fichas temáticas com palavras-chave.

Antes da entrevista o aluno com superdotação sabia que teríamos este momento, pois tanto a mãe quanto eu, havíamos conversado com ele previamente. No dia da entrevista dei algumas sugestões sobre como poderíamos usar as fichas e o deixei à vontade para escolher a dinâmica. Ele optou em deixar todas as fichas embaralhadas sobre a mesa, com as palavras-chave viradas para baixo de tal forma que ele não as visse, pois, segundo ele, "*gosta de surpresas*". Nos primeiros minutos da entrevista tivemos indícios do que ele gostava e poderia ser explorado: surpresas. Mas como mudar o que já havíamos planejado ali, na hora? Optei em seguir.

As palavras-chave escolhidas para as fichas foram: *escola; o que gosto na escola; o que não gosto na escola; o que mudaria na escola; as professoras; amigos da escola; atividades da escola; minha família; meus sonhos e; uma ficha com o nome dele.*

Ele se manteve entretido com as fichas durante toda a entrevista e utilizou o verso em algumas situações para fazer anotações e desenhos com a caneta que eu estava usando para fazer minhas anotações. Neste sentido, achamos que as fichas temáticas foram um bom recurso, mas não levamos em consideração que ele precisava de lápis e papel para conversar conosco. Nas observações notamos que a todo o momento ele fazia demonstrações, orais ou escritas, mas partimos do pressuposto que bastava apenas um gravador e as fichas. Mas para ele, naquela situação, o oral não era suficiente. Embora precisássemos da oralidade para fazer os registros em áudio, ele precisava do suporte escrito para nos falar o que desejava.

Falou sobre todos os temas, entretanto, fizemos diversas perguntas diretas sobre cada um deles para que fosse possível dar seguimento a entrevista, pois já no começo foi possível notar que precisaríamos adequar os meios que havíamos planejado para entrevistá-lo. Neste sentido, pode-se dizer que o uso de fichas para entrevista com o aluno com superdotação foi, neste trabalho, eficiente enquanto recurso lúdico para preparar o ambiente, entretanto, enquanto recurso disparador da entrevista não foi de todo eficaz, pois aconteceu exatamente o que não queríamos: fizemos muitas perguntas diretas e fechadas. Algumas ele respondia "*sim*" ou "*não*" e então pedíamos para que nos dissesse o porquê. A partir daí, ele conseguia discorrer sobre o tema.

O fato de o aluno com superdotação ser comunicativo e falar quando tinha dúvida, nos ajudou a contornar a situação, como no momento em que virou a ficha "*minha família*" e em seguida perguntou "*minha família? Vale qualquer grau de parentesco?*". Vale ressaltar que em outra situação ele não entendeu o sentido da palavra-chave da ficha "*meus sonhos*",

respondendo “*eu sonho, toda a noite eu tenho sonho*”. A dualidade no sentido da palavra sonho dificultou a compreensão e deveríamos ter tomado cuidado ao escolhermos este unitermo.

A proposta que levamos para a entrevista e o modo com que ele reagiu à situação desestruturou a segurança que tínhamos no método naquele momento, entretanto, o produto final da entrevista não foi comprometido, pois tínhamos clareza sobre nossas intencionalidades. Logo, formular perguntas no decorrer da conversa não foi um problema, mas fugiu do que havíamos planejado.

As entrevistas realizadas com os adultos e com a criança se apresentam como uma teia narrativa sendo tecida por meio de seus relatos sobre suas participações no contexto escolar ou familiar. Estivemos imersas nessa teia e lhes convidamos a entrar nela por meio da leitura das narrativas: Fios de memória de uma Responsável pela coordenação da área de Educação Especial, Fios de memória de uma Coordenadora Pedagógica, Fios de memória de uma Professora da sala comum, Fios de memória de uma Professora da sala de recursos, Fios de memória de uma mãe e Fios de memória de uma Criança com superdotação.

Fios de memória de uma Responsável pela coordenação da área de Educação Especial

Fale um pouco sobre você.

Eu sou a responsável pela Coordenação da área de Educação Especial do Departamento Pedagógico e trabalho na Secretaria da Educação desde 2009. No início eu colaborava com toda a parte administrativa e de organização e em 2013 fui convidada para trabalhar com formação na área da Educação Especial e Inclusiva. Aqui, a gente procura dar suporte na formação tanto dos professores da Educação Especial, no que é mais específico de Educação Especial, e para todo o Sistema Municipal de Ensino no que se refere à Educação Inclusiva. Nós oferecemos cursos tanto para o pessoal de apoio, como merendeiras, serventes, inspetores de alunos, cuidadores, e para os profissionais específicos da Educação como professores, diretores, coordenadores, vices. Enfim, a gente tenta dar conta de todo esse universo que envolve a Educação Inclusiva.

Nasci em Garça/SP, em 23 de dezembro de 1979, mas sempre morei aqui nesta cidade. Eu sou pedagoga, me formei na Unesp de Marília e na ocasião ainda existiam as habilitações, que agora foram extintas, e a minha foi em deficiência mental¹. Eu fui em busca deste curso porque aqui na nossa cidade ainda não tinha pedagogia na Unesp e eu não tinha dinheiro para pagar uma particular, então era lá mesmo que eu tinha que ir. Queria essa habilitação em deficiência intelectual porque eu fiz CEFAM² e, no último ano [1999], a gente precisava desenvolver um projeto sobre pessoas com deficiência. Eu fui até a Diretoria de Ensino, e a Professora Verinha³ me indicou um aluno que sofreu um acidente, teve traumatismo craniano e ficou com algumas sequelas. Eu e uma colega fomos até a casa dele para iniciar um estudo de caso e entender melhor essas questões, mas eu não sabia direito o que eu estava fazendo da minha vida. Fizemos todo um trabalho com este aluno, que ficou com sequelas de memória, mas não dava para considerar que era deficiência intelectual, porque ele ainda estava em recuperação.

¹ Na época ainda era utilizada a terminologia deficiência mental.

² O Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) foi um centro de formação do magistério que surgiu para substituir os antigos magistérios. O curso funcionava em período integral, com duração de quatro anos em vários municípios do estado de São Paulo. Para ingressar era necessário prestar um exame e passar por uma entrevista. Este projeto foi extinto no ano de 2005.

³ Fazendo referência a Professora Dr^a Vera Lucia Messias Fialho Capellini.

Nesse momento já se falava em Educação Especial e eu convidei a Verinha para dar um curso de 30 horas para os formandos do CEFAM, ela topou, e foi muito rico, muito rico. Ali eu me apaixonei pela Educação Especial, por participar do curso e por ter organizado.

Naquele ano [1999], teve um curso na Unesp de aperfeiçoamento de 180 horas e foi quase que concomitante, acabou o curso de 30 horas da Verinha e abriu inscrição para esse curso de 180 horas. Apenas duas pessoas fizeram: eu e uma colega que hoje trabalha na Divisão de Educação Especial, como professora. À época, era um curso muito caro - 5x de R\$ 170,00 - e eu tive a ajuda de algumas pessoas para conseguir fazer. Neste mesmo período abriu o concurso da prefeitura para a Educação Especial, que exigia o curso de 180 horas, não exigia a pedagogia, mas tinha que ter o magistério. Meu pensamento foi: vou tentar e se eu passar só vai me chamar no próximo ano e ano que vem eu já teria o diploma do aperfeiçoamento e do magistério. Então prestei o concurso e o vestibular⁴, só que fiz escondido de todo mundo, porque era em outra cidade. Meus pais não aceitavam e só no dia da prova eu falei que estava indo e que se precisasse eu ia embora para Marília e eles acharam um absurdo! Tinha 90 vagas eu fiquei em 92º, eu ainda precisava que duas pessoas desistissem para eu poder entrar. E o que me acontece? Duas pessoas desistiram, eu entrei, e foi aquele problema. Tive uma nota muito boa no concurso e a prefeitura poderia me convocar em 2000, tinha a faculdade que eu ia começar e eu precisava trabalhar. Decidi ir para Marília/SP e voltar todos os dias, porque arrumei um emprego em uma escola particular de Educação Especial que tinha aqui. Fiquei nessa situação alguns meses, mas teve uma greve longa na Unesp e esse intervalo foi bom porque eu trabalhava durante o dia e não ia para a faculdade a noite. Em junho [2000] fui convocada aqui na prefeitura e sai da escola particular. Era uma loucura trabalhar na APAE o dia todo, sair e pegar correndo o ônibus para estudar a noite em outra cidade. Fiz isso durante cinco anos, até sair formada da Unesp de Marília. Foi concomitante eu entrar na prefeitura, trabalhar na APAE e fazer a faculdade. Foi assim de tudo um pouco para garantir a formação.

Fiz psicopedagogia na Universidade do Sagrado Coração – USC, após concluir a faculdade. Depois fiz o mestrado, na área da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, na Unesp de Bauru, que concluí em 2011. Na dissertação de mestrado, eu conceituei e diferenciei o que é adaptação curricular, adequação curricular e flexibilização curricular. Foi uma pesquisa colaborativa em que eu observava as aulas da professora, filmava e depois juntas, analisávamos e propúnhamos uma nova atividade a partir do que percebíamos nas gravações. Eu fiz um cruzamento de dados do que ela planejava no semanário, se estava de

⁴ Vestibular para Pedagogia, com habilitação em deficiência mental.

acordo com o que ela fazia na prática e se ela pensava que aquilo estava certo ou não. Ficou um trabalho bem bacana. Tenho uma pós em Atendimento Educacional Especializado – AEE, que foi um curso oferecido pela UNESP de Marília, semipresencial. Ele era todo EAD⁵, mas a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC tinha que ser presencial. Depois eu fiquei um tempo fazendo outras coisas, envolvida em cursos de formação EAD, presencial e pós-graduação e tentei o doutorado ano passado [2016], passei e iniciei este ano [2017], na Unesp de Marília, no Programa de Educação, na linha de Educação Especial.

No doutorado, migrei para avaliação do aluno com deficiência intelectual dentro da sala de recurso, feita pelo professor da sala de recursos. São dois momentos: uma avaliação inicial sobre as condições de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, seguida de todo um trabalho de intervenção e uma avaliação da própria aprendizagem para saber como se deu esse processo, se houve ou não avanços, com o professor da sala de recursos.

Hoje, leciono numa Universidade particular, no curso de Pedagogia. Além disso, eu sou mãe, tenho três filhos, uma de dez, um de três e uma de dois anos. Sou mãe, sou amiga, sou esposa, sou tudo o que der e vier. Passo bastante tempo da minha vida estudando e bastante tempo brincando com meus filhos. Às vezes, as pessoas perguntam: *“Ahh, mas como você consegue? Trabalha o dia inteiro, trabalha a noite...”* eu vou duas vezes à faculdade, faço duas disciplinas e tenho os filhos. Quando eu tinha menos filhos era mais fácil, lógico, e agora eles estão numa idade que me requerem muito. Para as coisas do doutorado, que é o que eu preciso estudar mais hoje em dia, depois que meus filhos dormem, eu vou estudar um pouco, consigo estudar algumas coisas aqui na Secretaria e nos finais de semana. Mas quando eu estou em casa, a prioridade maior são eles, eu tenho que organizar a minha vida para não atrapalhar a vida deles, enquanto família, e para dar conta das coisas que eu quero fazer, que é o Doutorado e o meu trabalho.

Fale um pouco sobre o trabalho que você desenvolve como Coordenadora de área na Secretaria de Educação.

No departamento pedagógico têm várias frentes de trabalho, com Coordenações de áreas de todas as disciplinas⁶ e a minha é a de Educação Especial. Eu tenho os professores de Educação Especial para orientar pedagogicamente, em todas as áreas da deficiência. Eu tenho

⁵ Educação à Distância.

⁶ Além da coordenação de área de Educação Especial, há as Coordenações de áreas de: Língua Portuguesa, Matemática, História/Geografia, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Educação Infantil.

que organizar toda a questão de cursos, porque a nossa Secretaria tem uma formação continuada muito estabelecida, muito boa e muito organizada. Organizo os cursos que são oferecidos para o Sistema Municipal na área de Educação Especial e inclusiva, mas muitos deles eu que ministro. Por outro lado, tem as parcerias e eu gosto de trazer o pessoal da Unesp, da APAE⁷ e da SORRI⁸, que é onde a gente tem os convênios, para dar uma diversificada na oferta de cursos na área da Educação Especial e inclusiva. Dou suporte pedagógico para os colegas das outras coordenações de área quando tem alguma questão relacionada à Educação Especial e inclusiva ou com algum aluno com deficiência. Participo na organização dos eventos que a Secretaria promove, sempre preocupada com a questão da acessibilidade, da inclusão das pessoas com deficiência. Faço parte da gestão, que está finalizando agora, do Conselho Municipal das Pessoas com Deficiência – COMUDE. Tudo o que tem a ver com a Educação Especial recai sobre as meninas, três incluindo eu, que estão na divisão de Educação Especial. Tudo é dividido entre nós três. Elas dão sugestões sobre a formação diante do que os professores têm pedido e outras coisas que a gente vê a partir das necessidades deles. Acompanho, mensalmente, as reuniões com professores da Educação Especial, tanto de salas de recurso como itinerantes, sempre com a oferta de alguma formação na própria reunião. Fica metade do tempo para a resolução de problemas técnicos e administrativos e a outra metade para a formação, além de orientações individuais quando algum professor entra, porque nós temos uma gama de documentos padronizados da Educação Especial e, muitas vezes, quem está entrando não conhece esse universo. Então, faço toda a orientação de como preencher os documentos, desde o primeiro encaminhamento até a realização do estudo de caso e avaliação do aluno. De modo geral é isso.

Pensando nos casos de alunos com altas habilidades, o que você pode me falar da situação atual do município em relação a esses alunos?

Hoje, temos poucos alunos com identificação de altas habilidades/superdotação. Temos poucos. Eu acho que acontece isso porque nós, os professores, de modo geral, ainda não

⁷ A SORRI é uma Associação de caráter filantrópico, que tem por finalidade a realização de ações dirigidas à promoção da saúde, assistência, ensino, educação, esporte, cultura, pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico, para o favorecimento do desenvolvimento pessoal, integração social e profissional de pessoas com deficiência física, intelectual, auditiva, visual, social, com NEE e pessoas com hanseníase.

⁸ A APAE é uma entidade de assistência social que presta atendimento e assessoramento a pessoa com deficiência. É reconhecida pela atuação na área de Educação e mantém a Escola de Educação Especial, para atender pessoas que necessitam de apoio pervasivo e AEE para alunos incluídos nos Ensino Comum. A APAE atende atualmente pessoas com deficiência intelectual, física, visual, transtorno do espectro do autista, necessidades educacionais especiais, bebês de risco e pessoas em situação de vulnerabilidade social.

sabemos como identificar. Eu acredito que eles estão aí, mas o que alguns professores nos falam é que estão tão acostumados a trabalhar com aqueles que não aprendem que, aquele que aprende, acaba indo no fluxo da aprendizagem dos outros. Eu acho que a gente precisa investir na formação do professor, tanto da Educação Especial quanto do ensino comum, para identificação destes alunos. Então, nós temos poucos e ainda pouco sendo feito por eles.

E quais são os recursos que vocês têm disponíveis hoje e que dá para oferecer para a escola que tem esse caso do aluno com superdotação?

Temos a sala de recursos multifuncional⁹ que tem o professor com especialização na área da Educação Especial ou da Educação Inclusiva¹⁰ que, de acordo com a lei, tem que dar conta de todas as deficiências e da condição de altas habilidades/superdotação. Temos a sala de recurso, com este professor, tem os materiais que o MEC mandou e recursos pedagógicos que a própria escola disponibiliza. Nada muito tecnológico, ou muito avançado para o atendimento de altas habilidades/superdotação. Hoje eu vejo uma fragilidade na prática pedagógica do professor de Educação Especial para o aluno com altas habilidades/superdotação, porque esses alunos ainda não chegaram até eles. Sabe aquela questão que quando tem o aluno, então se volta a entender esse universo para dar um bom atendimento? É neste sentido. Por exemplo, surgiu o caso nessa escola, a partir desta demanda, estamos procurando organizar o atendimento para estes alunos.

Materiais humanos, pessoas que poderiam assessorar as professoras, a escola, tirar dúvidas, vocês possuem?

Hoje, no município, nós temos uma professora que é itinerante, mas na Educação Infantil, que tem formação na área de altas habilidades/superdotação. Ela faz doutorado na

⁹ A sala de recursos é o espaço destinado ao desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

¹⁰ No último edital de abertura de concurso público realizado em 2015, para o cargo de Especialista em Educação Adjunto - Professor Substituto de Educação Básica - Especial, voltado para a contratação de professores para atuarem nas salas de recurso e itinerância, os pré-requisitos foram: **1-** Conclusão do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia ou do Curso Normal Superior, ambos com Habilitação em Educação Especial nas Áreas das Deficiências (Auditiva, Física, Intelectual, Visual); **2-** Conclusão do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia ou do Curso Normal Superior com Especialização (Lato Sensu, carga horária mínima de 360 horas) em Educação Especial/Inclusiva ou nas áreas das Deficiências – público-alvo da Educação Especial (Deficiências Auditiva, Física, Intelectual, Visual, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação) ou em Atendimento Educacional Especializado – AEE; **3-** Conclusão do curso de Licenciatura Plena em Educação Especial.

UFSCAR, na área de altas habilidades/superdotação. De imediato, é a professora que teria melhores condições para orientar tanto a escola, os professores do ensino comum, quanto a professora de sala de recursos. Temos o professor da sala de recursos multifuncional que teria que ter condições de dar conta disso, mas a gente sabe que, às vezes, a nossa formação vai focando para determinada direção e essa é uma crítica que eu faço para a organização da sala de recursos do MEC¹¹. Eu acho que um professor não consegue ser bom em todas as áreas, bom que eu digo seria expert ou especialista. Ele tem que dar conta, por exemplo, das condições de processamento auditivo de um aluno que tem deficiência auditiva; ele tem que dar conta de Libras quando o aluno é surdo e se comunica por Libras; se tem um aluno cego precisa dar conta do Soroban e do Braille; se tem outro aluno com deficiência intelectual as necessidades dele são diferentes; se tem um aluno com deficiência física que não tem o cognitivo prejudicado ele precisa dar conta das tecnologias assistivas. Então eu penso que é difícil um professor dar conta de tudo isso. Essa é a crítica que eu faço a organização de recursos humanos do MEC, eu acho que se fosse focado, direcionado, até o atendimento para o aluno com deficiência seria melhor, mas esse professor, teoricamente, teria que dar conta de todas essas condições.

Por falta de demanda, vocês ainda não têm projetos voltados para esses alunos aqui no município?

Específico não. Temos casos que foram, por exemplo, para o CPA¹² da Unesp, que é onde tem um projeto específico para alunos com altas habilidades/superdotação. Lembro-me que nessa escola¹³ tem aluno que foi para lá direto, sem ser encaminhado pela escola, outro que foi indicado pela escola e agora tem esse novo que apareceu. Na realidade é uma parceria e não é. O CPA oferece um serviço para a comunidade. Nós temos parceria com as instituições que a gente tem convênio, o que não é o caso do CPA. Mas dentro da formação, por exemplo, sempre colocamos algum aspecto das altas habilidades/superdotação e eles oferecerem cursos para os nossos professores.

¹¹ Aos implementar as salas de recursos e o atendimento educacional especializado, o Sistema Municipal seguiu a legislação federal e até hoje mantém a organização desse espaço em consonância com as deliberações do Ministério da Educação e Cultura - MEC.

¹² Centro de Psicologia Aplicada (CPA), da Faculdade de Ciências, da Unesp de Bauru. Neste centro há um projeto de extensão que tem por objetivo avaliar alunos encaminhados com indicativos de superdotação ou queixa escolar com diferentes instrumentos, por demanda espontânea, orientar a equipe e pais acerca dos possíveis encaminhamentos para enriquecimento curricular na própria classe comum e no contraturno, além de possíveis parcerias entre universidade e escola.

¹³ Fazendo referência a escola lócus da pesquisa.

Fale um pouco sobre as dificuldades encontradas por vocês para organizar um trabalho que dê atenção aos alunos com superdotação.

Temos muita dificuldade. Muita dificuldade olhando do ponto de vista do professor, porque ele não é formado especificamente nesta área, das altas habilidades/superdotação. Encontramos dificuldades para identificar e depois que identificou, o professor pergunta “e agora o que eu faço?”. Uma professora recentemente fez essa fala: “*A questão da prática pedagógica com esse aluno é, simplesmente, eu pegar os conteúdos do 4º ano e dar para ele?*” Não, não é só isso, têm outras coisas envolvidas, inclusive os direitos dessas pessoas. A dificuldade que a gente tem é na identificação, no atendimento adequado para oferecer a escolarização adequada para ele.

Você comentou que tem essa questão do município ofertar o curso de formação sobre esse tema, mas existe a obrigatoriedade dos professores dessa escola, que receberam esse aluno, de fazer o curso?

Não, porque a obrigatoriedade me faz convocar os professores para um curso e eu não tenho esse poder. O curso de formação continuada, por exemplo, é convite. A maioria é convite. O professor faz se ele tiver interesse naquele assunto, naquela área. Eu acredito que a partir do momento que teve a alteração na LDBEN de 2013, que sai educandos com necessidades educativas especiais e muda para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a gente começou a se preocupar com esta formação específica que contemplasse as condições de um aluno com altas habilidades/superdotação. Quem inaugurou essa formação com a gente foi a Jéssica¹⁴, com o mestrado dela, que foi muito bacana na utilização de um curso presencial e um curso EAD, com o mesmo conteúdo nas duas modalidades. Esse foi o primeiro curso de altas habilidades/superdotação oferecido para os professores do Sistema Municipal de Ensino. Depois disso, vieram outros e sempre tem algum curso relacionado, por exemplo, com Educação Inclusiva ou Educação Especial que tem um tópico que vai dar conta de falar sobre isso. O que eu percebi, recentemente em um curso de uma parceria com a Unesp, com um determinado mestrando, é que os professores avançaram muito neste entendimento das altas

¹⁴ Profa. Me. Jéssica Fernanda Lopes, doutoranda no PPG em Educação Escolar – FCLAR, Unesp Araraquara. A dissertação completa está disponível para consulta em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123729/000830553.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

habilidades/superdotação. A proposta dele veio num curso muito introdutório e os professores já tinham domínio dessa parte introdutória do que é, como é e os autores que trabalham com isso. Eles queriam mais, eles queriam prática e isso é muito bom. Mas a gente tem sim na política de formação sempre colocar aspectos do público-alvo da Educação Especial que acaba contemplando as altas habilidades/superdotação.

E quais são suas experiências em relação à inclusão escolar, de uma maneira geral?

Eu acredito muito e acho que o que é fundamental na prática inclusiva é justamente o professor acreditar que o seu aluno é capaz. Acho que isso vai muito ao encontro com a Teoria Histórico-Cultural, que é a base teórica da Secretaria Municipal da Educação. O professor precisa acreditar que aquele aluno aprende e sair daquele modelo de olhar para a deficiência e olhar para as potencialidades, independente qual é a condição dele, se é deficiência intelectual, se é deficiência auditiva, se é deficiência física, se é deficiência visual, se é altas habilidades/superdotação ou autismo. Eu acredito muito. Eu falo que, por mais contraditório que pareça, o período que eu trabalhei numa instituição especializada foi onde eu tive toda a base para acreditar no potencial de uma pessoa com deficiência e migrei para o ensino comum, para as salas de recurso para tentar colaborar com todo esse processo de inclusão do aluno com deficiência. Tive alunos no Ensino Fundamental com deficiência que, ao final do ano, na ocasião era primeira série ainda, estava alfabetizado. Isso foi a base para ele chegar até o Ensino Médio. Hoje eu olho o meu aluno, sei em qual escola ele está e tenho certeza que foi uma inclusão que deu certo. Deu certo na questão da aprendizagem, na questão das relações e no desenvolvimento dele. É claro que, hoje a gente vê coisas muito positivas, ações muito positivas, só que ainda tem uma parcela muito grande para entender esse processo, ainda há muitas práticas que não são inclusivas e não dá para certificar e afirmar que é por causa disso ou por causa daquilo. Formação, a Secretaria Municipal oferece, o suporte a gente oferece, que são os convênios para atendimentos clínicos, a própria atuação do professor da sala de recursos, que nas suas atribuições tem a responsabilidade de orientar a equipe escolar. Tentamos oferecer o suporte necessário para o professor trabalhar de maneira que favoreça a inclusão escolar de um aluno com deficiência. Temos um número muito grande de alunos sem laudo ou com dificuldades de aprendizagem acentuada, que não são do público alvo da Educação Especial, mas a gente acaba dando um suporte e, muitas vezes, tem o aluno com altas habilidades/superdotação que precisa ser identificado.

Em contato com a escola percebemos que os alunos que não tem laudo, que estão neste momento de transição, já são atendidos. Fale um pouco sobre isso.

A postura da Secretaria Municipal é que, enquanto este aluno está em avaliação, ele é atendido. Então, por exemplo, quando a APAE ou a SORRI, que são as instituições que a gente tem convênio, ou o CPA que é da Unesp e oferece o serviço à comunidade, mas não é conveniada, termina a avaliação e sai o laudo, se o aluno tem deficiência ele continua na sala de recursos e inicia os atendimentos clínicos, se necessários, nas entidades. Se na avaliação, ele tem um transtorno de aprendizagem, que não tem relação com deficiência, então esse aluno tem que ter um atendimento no reforço escolar, em outras áreas que não são da sala de recurso. Porém, quando a sala de recurso tem vaga, o professor continua dando um suporte, mas sempre tem um aluno com deficiência para entrar e tem que dar a prioridade do atendimento para o público-alvo da Educação Especial, isso é lei. Eu preciso me certificar com as meninas, mas eu acho que o menino com superdotação aparece para nós como em avaliação, mas ele já tem o laudo e não importa quando foi feito. Muitos aparecem como “em avaliação”, porque precisa de um laudo atualizado, mas eu acho que a gente não pode ficar esperando um papel para ele ter o atendimento. A gente só precisa adequar melhor o atendimento no caso dele e isso é urgente.

Fios de memória de uma Coordenadora Pedagógica

Fale sobre você.

Eu sou a coordenadora pedagógica, nasci aqui nesta cidade e estou na coordenação dessa escola há quase dois anos, mas já trabalhei uma época na coordenação de um colégio particular. Minha formação é em Licenciatura em Pedagogia [2007], tenho Especialização em Psicopedagogia e o Mestrado Profissional na área de Docência¹⁵ que conclui em Março de 2017. Fiz o Magistério e isso subsidia bastante as minhas vivências em sala de aula. Eu comecei a trabalhar no Magistério em janeiro de 1998, faz 19 anos que dou aula. Desde criança eu tinha esse interesse em ser professora, mas na família não tinha professora e eu acredito que o despertar tenha sido na escola. Logo que eu terminei o primeiro grau, na oitava série, estava no início do projeto CEFAM¹⁶ que era para a formação de professores. Fiquei sabendo que tinha essa possibilidade de estudar lá e me interessou, várias amigas tentaram, muitas por curiosidade, só que tinha uma avaliação de proficiência e para algumas não deu certo, outras que deram desistiram do curso e foram migrando para outras áreas. Foram poucos os remanescentes, poucos chegaram até o fim dos quatro anos. O CEFAM era quase um semi-internato porque a gente ficava ali em tempo integral, mas aprendi muito na questão da prática. Realmente o CEFAM foi um suporte muito grande. Amo o que eu faço, os desafios são grandes, mas quando a gente tem foco e um objetivo não fica tão pesado. O dia a dia é um contínuo aprendizado, as parcerias enriquecem bastante e é o que a gente tem tentado.

Fale um pouco sobre o trabalho que você desenvolve aqui.

Eu acredito que são muitos objetivos, mas sinto que o papel do coordenador fica voltado para a articulação entre professores, direção, alunos, família. Também tento dar um suporte e incentivo na formação continuada da equipe como multiplicadora. Tivemos uma conquista recente na Rede Municipal em que, mensalmente, tem uma reunião com todos os coordenadores da rede e nessa reunião é feita uma capacitação. A gente tem um suporte teórico,

¹⁵ Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica, vinculado a Faculdade de Ciências da Unesp, campus de Bauru.

¹⁶ O Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) foi um centro de formação do magistério que surgiu para substituir os antigos magistérios. O curso funcionava em período integral, com duração de quatro anos em vários municípios do estado de São Paulo. Para ingressar era necessário prestar um exame e passar por uma entrevista. Este projeto foi extinto no ano de 2005.

tem reflexão da prática, troca de experiências e depois trazemos essa realidade para os nossos professores no ATPC¹⁷ como multiplicadores. Nem sempre tudo o que acontece lá é possível trazer para cá e ajustar em curto prazo por conta dos horários, das demandas da escola, dos recados e tudo mais. Mas dentro do possível tento articular essa multiplicação para formação continuada da equipe. Os temas das capacitações são variados, mas nesse momento, como é algo que se iniciou há pouco tempo, busca-se maior repertório em relação à proposta do município, do novo currículo municipal. A proposta tem como fundamentação a Pedagogia Histórica-Crítica e a Psicologia Histórica Cultural. Temos estudado muito nesse sentido, com algumas articulações na questão de desenvolvimento infantil, da periodização do desenvolvimento, com esses aportes teóricos. Dentro do possível, a gente tenta trazer o que foi feito para os nossos professores, só que precisa de leituras e mesmo quando a gente está lá tem que estudar em casa. Aqui com os professores tem a necessidade que eles deem continuidade e façam leituras, mas não dá tempo de levar referências para estudar. Na maioria das escolas e, trazendo para a nossa realidade, tem professores que trabalham os três períodos. A carga é muito puxada e o tempo para estudo, para leituras fora do horário de trabalho, é quase impossível, só sobra tempo para dormir mesmo.

Como tem sido o trabalho com os alunos, professores e a comunidade em relação à Educação Especial?

Aqui na escola eu vejo que é um trabalho progressivo, mas que já tem uma dimensão grande. Sinto que com as demais crianças não existem barreiras e preconceito, porque há um trabalho contínuo para desmistificar essa questão. A gente tem uma sala de recursos que funciona bem e com um número elevado de alunos diante de outras escolas. Nem todos têm laudos, mas estão com atendimentos em processo, fazendo acompanhamento nas instituições parceiras, que são a SORRI¹⁸ e APAE¹⁹. No trabalho com as crianças há roda de conversa dentro e fora de sala. Dentro do possível, assumimos essa responsabilidade e sinto que em sala de aula

¹⁷ A Atividade de Trabalho Pedagógico Coletiva (ATPC) é exercida fora da sala de aula na unidade escolar ou em outro local previamente autorizado pela Secretaria Municipal da Educação.

¹⁸ A SORRI é uma Associação de caráter filantrópico, que tem por finalidade a realização de ações dirigidas à promoção da saúde, assistência, ensino, educação, esporte, cultura, pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico, para o favorecimento do desenvolvimento pessoal, integração social e profissional de pessoas com deficiência física, intelectual, auditiva, visual, social, com NEE e pessoas com hanseníase.

¹⁹ A APAE é uma entidade de assistência social que presta atendimento e assessoramento a pessoa com deficiência. É reconhecida pela atuação na área de Educação e mantém a Escola de Educação Especial, para atender pessoas que necessitam de apoio pervasivo e AEE para alunos incluídos nos Ensino Comum. A APAE atende atualmente pessoas com deficiência intelectual, física, visual, transtorno do espectro do autismo, necessidades educacionais especiais, bebês de risco e pessoas em situação de vulnerabilidade social.

por parte dos alunos e funcionários não existe resistência, diferenciação, mas sim o desejo da inclusão mesmo, um pelo outro. Trabalhar no coletivo acontece e sempre fico junto na sala de recursos, a professora sempre me contata, consigo perceber como as coisas estão se encaminhando e vejo os alunos no diálogo. Há poucos dias, um aluno que tem crises convulsivas estava em atendimento fazendo atividade e um outro que estava à frente dele percebeu alguma coisa diferente acontecendo e falou para a professora: *“ele está virando o olho, ele está tendo convulsão”*. Então eles percebem que tem algo diferente e isso já não assusta, pois conhecem a realidade do colega e eles estão uns pelos outros, porque existe esse desejo de ser um pelo outro, e as atividades desenvolvidas são para fortalecer esse vínculo. Acabamos de concluir as matrículas para primeiro ano do próximo ano letivo [2018] e percebemos que receberemos vários alunos com deficiência, já com laudo, e estamos fazendo contato com as escolas de Educação Infantil que eles frequentam atualmente para marcarmos um encontro entre os professores do Infantil V²⁰ e nossos professores dos primeiros anos para conhecermos melhor esses alunos. No ano passado conseguimos esse momento e foi muito rico, muito importante e agora estamos tentando novamente justamente para evitar e diminuir os muros. O que a gente deseja ainda está muito longe, mas são iniciativas propositais, seria excelente ter como expandir e penso que não podemos desistir do propósito e é esse o caminho.

Fale um pouco sobre como foi receber um aluno com superdotação. Qual foi o primeiro impacto, a primeira experiência com ele?

Eu acredito que dentro das escolas, por mais que a gente tenha tentado e já tenha algumas iniciativas a respeito, ainda não tem um foco, uma percepção, de fazer a avaliação e buscar o aluno com altas habilidades. A demanda da dificuldade é tamanha que o aluno que tem altas habilidades e se sobressai corre o percurso dele, às vezes o professor enriquece com algumas atividades, mas não como realmente deveria. Como a gente tem estudado a respeito, eu tenho tentado trazer um pouco desse olhar. No último ATPC, inclusive, falei sobre isso, porque a gente está começando a desenvolver um trabalho para que os professores tenham esse olhar, que avaliem dentro de sala e quando houver apontamentos, que me procurem e me falem. Nesse ano, dois alunos da nossa escola estão em atendimento no CPA²¹, passando pela

²⁰ Última etapa da Educação Infantil, que antecede o Ensino Fundamental I.

²¹ Centro de Psicologia Aplicada (CPA), da Faculdade de Ciências, da Unesp de Bauru. Neste centro há um projeto de extensão que tem por objetivo avaliar alunos encaminhados com indicativos de superdotação ou queixa escolar com diferentes instrumentos, por demanda espontânea, orientar a equipe e pais acerca dos possíveis

avaliação, pois apresentaram potenciais em algumas áreas em níveis mais elevados. E tem o caso, que você está acompanhando, do menino é muito acima perante os outros. Ele tem muita facilidade na questão de aprendizagem e com ele foi tudo muito precoce. No início foi um impacto. O fato dele não ser do estado de São Paulo dificultou nossa articulação com a outra escola. Ele tinha uma rotina de escola particular, era bolsista, e veio para uma escola municipal e isso nos preocupou porque a gente quer que ele continue nesse ritmo. Ele tem uma mãe bastante presente e preocupada que está continuamente querendo saber, perguntando, e sempre estamos buscando ter e oferecer mecanismos para que não haja um regresso e sim uma evolução. Manter os níveis que ele tinha em uma escola particular, que segundo a mãe era focada em altas habilidades, é algo que nos compromete bastante, que nos responsabiliza de uma forma muito grande. De início, eu percebi que ele despertou bastante curiosidade, principalmente, entre os professores. Foi a primeira vez que aconteceu aqui na escola e por ser um caso muito diferente dos demais houve essa repercussão. Eu vejo que entre os colegas não houve, eles levaram e levam até hoje com naturalidade, tanto é que ele já veio reclassificado no terceiro ano e nós fizemos de novo alguns ajustes. Entre os alunos eu não senti espanto ou curiosidade, porque os professores trataram com naturalidade e isso favoreceu para que não houvesse falas como, por exemplo, *“ele é um menino especial, que tem capacidades que a gente não tem”*.

Fale um pouco sobre as principais dificuldades encontradas.

Eu penso que como no município ainda é algo novo, como não tinha um olhar, não se percebia essa demanda, e quando começaram a fazer os levantamentos as coisas começaram a surgir, mas é tudo muito recente. A preocupação começa desde a Secretaria de Educação porque não tem, por exemplo, uma sala específica hoje de altas habilidades. Não existem atendimentos atualmente nas salas de recursos dentro das escolas municipais para altas habilidades. A sala de recursos durante muitos anos, historicamente, tem um trabalho voltado mais para as dificuldades, dificuldade de aprendizagem, deficiência intelectual, questões motoras, deficiências físicas e tudo mais. Quando se fala nas altas habilidades/superdotação não há nada específico, ainda é precoce. Já teve uma iniciativa no município de uma formação continuada dos professores, com um curso em parceria, só que não atendeu toda a demanda, não foram todos os professores que participaram, no máximo, uns trinta. O objetivo do curso era mais para

encaminhamentos para enriquecimento curricular na própria classe comum e no contraturno, além de possíveis parcerias entre universidade e escola.

sensibilizar os professores e ter um despertar para a identificação desses alunos e após isso, quando o aluno tem a superdotação ou é apontado com altas habilidades, o que fazer? As propostas de trabalho naquele momento não eram o foco e eu sinto que, principalmente, os professores da sala de recursos precisariam desse aporte, dessa sustentação teórica porque eles ficam “*o que eu vou fazer?*” A gente monta os horários para que tenha esse atendimento, mas, por exemplo, em conversa com a Secretaria de Educação descobrimos que nem os documentos oficiais de preenchimento para a elaboração do AEE para alunos com altas habilidades nós não temos. O que temos feito são registros das nossas observações e isso tem direcionado o planejamento, mas sem um documento, sem um instrumento específico para essa categoria. É tudo muito novo, vontade não nos falta e a gente se alegra em ter a possibilidade de sermos os primeiros a organizar esse trabalho aqui no município. Até conversamos a respeito disso porque se for montar realmente uma sala para o trabalho de enriquecimento, a preocupação é que se monte onde tem demanda e tenho certeza que seria um ganho sem tamanho esses atendimentos ocorrerem em nossa escola.

Eu sinto que a fragilidade está exatamente na formação do professor sobre como trabalhar e formalizar isso, sobre como traçar e fazer esses apontamentos, sobre como direcionar daqui para frente, sobre quais trabalhos poderiam ser desenvolvidos. Por exemplo, ontem nós sentamos e fizemos um relatório do menino e vimos as áreas de maiores habilidades dele. Dentro dessas áreas, a gente colocou propostas de enriquecimento que daria pra reverter em projetos ou em sequências de atividades que contemplassem aquilo que ele tem maior desenvoltura, só que a gente tem feito dentro do que temos lido, dentro dos referenciais teóricos. É claro que as coisas acontecem concomitantes e o ideal seria ter um professor com uma excelente formação na sala de recursos, articulado com um professor da sala comum muito bom. Mas como nem tudo é possível dentro da demanda de uma escola, talvez começar um trabalho com os professores da sala de recursos seria bom para, pelo menos, ter garantido um atendimento no contra turno que pudesse contribuir. Eu percebo que há uma preocupação do Departamento de Educação Especial e eles desejam articular isso, montar um espaço, dar esse aporte, inclusive falaram em sentar com os professores e com os pais do menino para poder ter essa conversa no coletivo, só que é tudo na adrenalina da rotina, é muita correria, mas eu penso que ainda esse ano a gente tem que ter esse momento e será muito importante para ajustar isso.

E sobre a comunicação e trabalho com as professoras da sala comum e da sala de recursos?

Diante do que tenho vivido aqui, eu falo que há um trabalho colaborativo. As professoras que estão com esse aluno são bem receptivas, buscam esse contato e têm abertura para articular esse trabalho, por isso as coisas são possíveis. Nem sempre a gente consegue isso, às vezes, o professor tem um pouco mais de resistência, ele tem o modelo do que está dando certo, mas aqui eu percebo que tem o diálogo sobre o que está acontecendo e de como as coisas estão fluindo. No princípio, não no caso do aluno de altas habilidades/superdotação, em outros casos, elaborou-se um caderno de comunicação entre sala de recursos e sala comum com apontamentos de atividades. As professoras da sala comum colocavam os conteúdos programados para que o professor da sala de recursos tivesse uma noção do que está sendo trabalhado em sala, colocavam os apontamentos das dificuldades dos alunos dentro de sala e isso facilitou os ajustes no AEE. Temos vários alunos que começam no primeiro e vão até o quinto ano, vários ajustes são feitos no decorrer dos cinco anos que eles ficam conosco e isso tem favorecido nosso trabalho. Mas é aquilo que eu falei, tem que ter muita boa vontade e, graças a Deus, não nos falta, só que eu sinto a necessidade de realmente formalizar tudo isso.

O que você destaca como principal necessidade da escola para atender hoje o aluno com superdotação?

Nós precisamos ter uma proposta de atendimento de enriquecimento curricular no contra turno. Começamos, ele já veio alguns dias, mas não está aqui desde o início do ano porque ele começou no segundo semestre e nem no início do segundo semestre teve esse atendimento, pois estávamos procurando meios para atendê-lo da melhor maneira possível. Precisamos de um aporte maior nesse sentido, uma fundamentação para que as coisas ficassem mais direcionadas, embora falte pouco tempo para o ano terminar. Mesmo assim, podemos deixar tudo redondinho para o ano que vem, independente dele estar aqui ou não, e se vierem novos alunos e até mesmo os outros dois que estão em atendimento no CPA, teremos condições de dar um atendimento como realmente deveria.

E quais são os recursos materiais e humanos que vocês têm ou que a Secretaria disponibilizou para vocês e que são voltados para os alunos com superdotação?

A gente teve um curso de formação continuada da Secretaria da Educação e convocações dos professores da sala de recursos. O último foi o da promotoria²² e a professora da sala de recursos participou. Esse curso foi abrangente, tentando contemplar de forma mais geral as diversas áreas, mas na questão das altas habilidades não tem nesse presente momento acontecendo um curso de formação ou talvez um módulo 2 do que teve que seria justamente a aplicabilidade. Então se for feito um apontamento pelo professor, levanta-se a hipótese de alunos com o perfil de altas habilidades/superdotação e aí o que ele faz depois disso? Encaminha para os órgãos como o CPA, faz parcerias com entidades, só que dentro da escola e dentro da sala de aula realmente é um desafio grande ainda. A única parceria do momento seria o CPA da Unesp, porque na SORRI e APAE não se cogitou nada a respeito de altas habilidades, nada que tenha chegado na escola ou algo semelhante. A gente recorreu ao CPA para ter um suporte na parte de identificação, inclusive foi um assunto numa das reuniões com a Divisão de Educação Especial, que me perguntaram se nós estamos sendo subsidiados quanto a como trabalhar com esses alunos. Eu falei que no momento não, mesmo tendo dois alunos em atendimento e mais esse caso na fila de espera. Até me dispus a ir conhecer a única sala de recursos da nossa cidade específica para o atendimento das altas habilidades, que é da Rede Estadual, para, justamente, conversar com a professora da sala de recursos sobre essa questão prática. Claro que a teoria é de extrema necessidade e a gente tem buscado muitas leituras, mas precisamos de propostas de aplicabilidade, de como acontece e como são geridos os projetos. Como esses alunos fazem as escolhas? Como os AEE são ajustados? Quanto tempo esse projeto leva? Tem que ter prazo ou o aluno faz no tempo dele? Tudo isso para a gente está no campo da curiosidade e eu quero muito ir lá conhecer esse projeto da Rede Estadual.

E no caso desses cursos que você comentou que já foram oferecidos, eles não são obrigatórios para vocês, são optativos, e vocês escolhem se querem ou não fazer?

Todo semestre, a Secretaria Municipal de Educação oferece um hall de cursos em diferentes horários. Por exemplo, esse que teve foi a noite e atendeu um público maior, porque quando acontece em horário letivo, a maior parte dos professores trabalham o dia todo e não tem como estar em um curso. Eu penso que seria difícil falar em uma convocação, porque

²² O Projeto da Promotoria da Comarca do Município tem como objetivo avaliar a qualidade da educação oferecida aos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE). Uma das etapas deste projeto consiste em oferecer aos professores da cidade, da rede pública e privada, um curso de formação continuada sobre a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva.

engessa e fica como uma obrigatoriedade, nem sempre eu estou ali porque eu desejo aprender e sim porque me obrigaram. Acaba virando contra o propósito inicial. Eu sinto que há um interesse dos professores, mas a proposta de articular isso é o segredo que a gente precisa no momento para que atenda uma grande parte. Talvez começar com os professores da sala de recursos ou fazer um levantamento das escolas que tem a demanda e começar por ali, pelos casos que seriam mais urgentes. São propostas que poderiam ser feitas a curto, médio e longo prazo para atender a maioria e penso que se isso acontecer, nós teremos uma surpresa muito grande com o número de alunos com altas habilidades. Não se tem uma estatística porque ainda não foi possível essa formalização, agora quando isso acontecer vai ser surpreendente. Por exemplo, na escola estadual onde tem a sala de recursos voltada ao atendimento dos alunos com altas habilidades, foi feito um levantamento entre todos os alunos e descobriu-se que vários tinham características de altas habilidades. Se isso fosse possível em todas as escolas, imagina o quanto esses alunos alavancariam a questão da educação, porque eles ficam ali entre a massa, um ano passa, dois anos passam, três anos e quando vê esse potencial ficou ali amortecido. Ele tenta sozinho, mas se não tiver a oportunidade do contato com a situação de aprendizagem adequada, por mais que ele tenha capacidade, como ele vai aprender? Muitos têm suporte familiar, outros não, então a escola é de extrema importância.

Sobre a questão da participação da família, fale um pouco da relação de vocês com a família do aluno com superdotação.

O pai eu ainda não conheço, mas a mãe está sempre na escola, é muito prestativa. Todas as vezes que chamamos, ela veio. Sentou e conversou, relatou toda a vivência que teve com ele, fez apontamentos e estudo de caso. A mãe é muito presente, ela me vê e, às vezes, me chama lá de fora. Ontem mesmo a vi no portão e pensei: *“Meu Deus! O que eu vou falar pra ela hoje?”* Porque todo dia ela quer uma novidade e a preocupação maior é que ele está na fila de espera do CPA aguardando ser chamado para avaliação e isso tem gerado uma expectativa muito grande para a mãe. Eu sei que têm muitos casos, é algo muito novo, só que como tudo está muito concentrado no CPA, eu penso que a gente teria que tentar outra estratégia, pois não sei até que ponto eles vão dar conta de atender a essa demanda. Fizemos encaminhamento dele desde o dia que ele chegou na escola e ainda não foi chamado. Existe todo aquele interesse de fazer, eu sei da parte burocrática e entendo tudo isso, só que ao mesmo tempo para a família, para a mãe, que não entende esse processo, que não está dentro do sistema, que não sabe como são os procedimentos, seu olhar é: *“Por que não começou ainda? Ele está precisando! Ele está*

sem atendimento! Como a gente vai fazer? O ano está passando, está acabando!”. E a escola fica nessa saia justa: *“está tudo certo a gente já encaminhou, tem que esperar, tem que esperar...”* então é um desafio.

O que é para você trabalhar com a Educação Inclusiva no cenário atual, de uma maneira bem geral?

Eu penso e acredito que a educação tem que ser na sua essência inclusiva, educação para todos. A legislação já rege isso e é muito importante porque nos respalda, mas na realidade, infelizmente, o sistema tende a ser excludente por N’s motivos. Essa é uma escola periférica, de famílias nômades²³, o que dificulta muito nosso trabalho. Recebemos um aluno que tem necessidade de acompanhamento e quando as coisas começam a se encaminhar, eles mudam. O aluno que teria possibilidade de ter uma série de avanços, começa de novo em outro lugar impedido desses direitos que nem sempre são garantidos perante toda essa demanda da família. Eu acredito que os profissionais da escola são os agentes de todo dia que conseguem entender essa realidade e sinto essa reciprocidade com os alunos. Mas por conta desses fatores, a inclusão não acontece como deveria e até dentro de sala existe dificuldade por não ter todos os materiais adequados para as adaptações. Vamos fazendo conforme é possível, ajustando conforme a necessidade, mas nem sempre é o ideal. O real a gente tem, e dentro do real a gente tem tentado o ideal. Temos como algo intrínseco em nós que a educação é inclusiva, mas no dia a dia isso nem sempre é possível. Esse ideal parece estar muito longe, parece que eu não estou fazendo nada por ele, mas a gente tem feito rumo a ele, tem feito o que é possível hoje e caminhando rumo a esse objetivo maior.

Em relação a matrícula do aluno com superdotação, que está formalmente no 3º ano, mas como ouvinte no 4º, você tem uma perspectiva de como será ano que vem?

A Secretaria está por dentro desde o dia em que ele foi matriculado aqui. Enquanto documentação e burocracia, se for fazer mais algum ajuste, temos até o final do primeiro bimestre de 2018 para fazer outra reclassificação, se for necessário. Não sei se ele também permanece aqui, porque estudou, anteriormente, em escola particular e é um interesse da mãe

²³ Escolas periféricas são as que estão instaladas em bairros distantes do centro da cidade. Nessas escolas há altos índices de transferências, pois famílias se mudam para o bairro e em poucos meses vão embora. É nesse contexto que a entrevistada utiliza o termo “famílias nômades”.

que ele consiga uma bolsa. Inclusive temos tentado algumas possibilidades, porque além das áreas específicas ele tem um inglês muito bom. É um aluno de seis anos nessa realidade, com essa condição, e temos que tentar que ele tenha novas oportunidades. Não que aqui na rede não seja possível, com certeza é possível e a gente tem tentado, vontade não falta, mas ele já tem esse histórico de sempre estar em escola particular. Não sabemos como vai ficar o ano que vem, mas se ele estiver conosco, eu penso que essa questão de enriquecimento curricular no contra turno tem que estar estruturada, tudo ajustadinho, de fato. Agora sobre a questão da reclassificação, já estamos no último bimestre e a gente vai fazer um balanço de como ele foi. Sempre estou em contato com a professora da sala comum e ela fala que ele está acompanhando, sendo que no início não tinha conhecimento de muitas coisas. Mas a partir do momento que é oportunizado, ele tem potencial para aprender e aprende rápido, tem essa habilidade, principalmente nas áreas de maior desenvoltura dele. Agora a gente também vai ter que considerar a questão da idade e do relacionamento entre os pares porque é um aluno de seis anos²⁴ entre alunos de onze. Tudo isso tem que ser ponderado, embora ele já tenha um bom desenvolvimento e consiga ter um bom relacionamento com os alunos mais velhos, o vocabulário, a linguagem dos pares passa a ficar também distante porque são mentalidades diferentes. Os alunos com onze anos já são pré-adolescentes, estão pensando em outras situações e esses fatores são de extrema relevância para decidir. Eu penso que, com certeza, a gente não fará isso sozinho. Terá reunião de Conselho na escola com professores, com a gestão e a Secretaria de Educação, enquanto Departamento de Educação Especial, para ver como ficará a situação dele para que a gente tome conjuntamente uma decisão assertiva diante dos fatos e evidências e compartilhar essa responsabilidade é necessário. Do que depender da escola eu penso que vamos buscar por isso, compartilhar a responsabilidade, então acredito que será uma decisão em parceria.

²⁴ O aluno com superdotação completou sete anos em Outubro/2017.

Fios de memória de uma Professora da Sala Comum

Fale um pouco sobre você.

Eu sou a professora da sala comum e nasci numa pequena cidade do interior paulista, onde fiz o Magistério. Depois prestei e passei no concurso da Rede Estadual e vim morar aqui. Quando eu já estava trabalhando e morando nesta cidade, fiz a faculdade de Pedagogia, que foi oferecida pela Rede Estadual, em parceria com a Unesp. Se alguém me influenciou a ser professora? Na verdade, as coisas foram acontecendo. Como eu morava em cidade pequena, a gente não tinha muitas oportunidades e o curso que tinha no momento era o Magistério. Eu fiz e achei que não fosse atuar na área porque não era o meu sonho ser professora, mas quando acordei eu estava atuando, já tinha até passado em concurso. Eu leciono há vinte e cinco anos e há dez anos na prefeitura. Desde então, concilio as duas escolas, estadual e municipal. É difícil e meio corrido.

E em relação a sua formação especial, cursos de especialização?

Eu fiz uma pós-graduação em Alfabetização e Letramento, mas cursos de curta duração têm tantos! Fiz um na Federal de Santa Maria²⁵, que era de Ensino Especial, de 225 horas. Foi longo, tinha o material, fazíamos os fóruns, conversávamos com a professora/tutora, tinha que apresentar um trabalho de conclusão e era tudo online. Nesse teve alguma coisa sobre altas habilidades, mas pouco porque eram vários tópicos que a gente teve que trabalhar. Isso faz uns cinco anos, não é tão antigo. Sobre Educação Inclusiva fiz alguns de menor duração, aqueles de aperfeiçoamento de 30, 90 horas. O Estado oferece bastantes cursos EAD²⁶, hoje em dia não tem mais tantos cursos presenciais assim, é mais difícil. Quando eles falaram do menino²⁷ ficar na minha sala, eu não me opus porque era uma sala boa, eu não teria que ficar trabalhando individualmente com ele e se ele ficasse na outra sala a professora do 3º ano teria que fazer um trabalho diferenciado. Como a minha é boa e desenvolve os conteúdos com facilidade, tudo o que você vai explicando, vai ensinando eles aprendem, então eu não me opus, senão seria difícil. Na verdade, ele não é aluno da minha sala, está como ouvinte, pois está

²⁵ Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

²⁶ Educação à distância.

²⁷ Fazendo referência ao aluno com superdotação.

matriculado no 3º ano²⁸. Como não teria que fazer esse trabalho além, para ele foi bom porque tudo o que ele escuta, tudo o que a professora explica ele aprende, ficou mais fácil e assim ele pode se desenvolver também. Eu percebo como ele avançou de quando chegou até agora. Eu não sei se antigamente, na outra escola, se ele trabalhava mais na oralidade, se tinha um professor mais específico, mas como eu tenho que trabalhar com todos, inclusive com ele, teve que seguir as regras da sala, da escola. Nesse sentido, eu acredito que ele foi desenvolvendo habilidades, a agilidade nos registros, na escrita, porque até para usar o caderno ele tinha dificuldade. Usava uma parte, não escrevia atrás, como se fosse um aluninho de 1º ano mesmo, eles têm esse tipo de dificuldade, só que daí você fala uma vez e ele já entende perfeitamente o que você está querendo orientar.

Então o menino com superdotação tem apresentado avanços na aprendizagem?

Nossa! Uma graça! Ele é maravilhoso, em todas as áreas ele se desenvolveu. Nas aulas de Educação Física e Artes²⁹ eu fico na sala e vejo que é diferenciado também, ele não faz desenhinhos, são desenhos bonitos e na hora que ele mostra para a professora de artes ela fica até impressionada. Na parte de Educação Física eu já não sei muito das habilidades. Mas ontem eu estava observando o ensaio da música³⁰ e ele estava com bastante dificuldade nos movimentos, mas hoje ele já veio melhor, provavelmente treinou em casa. Eu percebo isso nele, você desafia, você fala “*ah, quem vai conseguir?*”, mesmo eu não falando só pra ele, mas para motivar a turma, e eu percebo que ele já fica empolgado e entra no desafio. Ele quer o resultado positivo logo, ali. Ele não gosta de perder. Ele também gosta de terminar rápido, mas no início ele não conseguia e eu acho que até certo ponto ele ficava triste, frustrado, mas não falava nada. Ele gosta de ser o destaque, não de ficar para trás dos demais.

Ele não tem atividades adaptadas, materiais específicos?

Não têm atividades diferenciadas, ele acompanha a turma. A turma é mais avançada em relação ao nível em que ele chegou aqui. Em todas as áreas eu percebo que ele é bom, na

²⁸ Oficialmente ele está matriculado no terceiro ano, mas assiste as aulas no 4º ano. A professora do 4º ano passa a frequência e notas para a do 3º ano, que faz os registros na caderneta e posta as informações no sistema.

²⁹ As aulas de educação física, artes e inglês são ministradas pelos professores especialistas e a professora da sala comum apenas acompanha a aula.

³⁰ Professora se referiu aos ensaios para apresentação no Sarau promovido pela escola em que a turma apresentou a música “Fome Come”, do grupo Palavra Cantada.

interpretação dos textos, em Geografia, em História, ele é curioso, às vezes ele dá depoimentos a respeito dos assuntos, ele gosta de fazer relatos. Eu acho que a mãe também o estimula, eu percebo isso, que ela gosta que ele participe. Na Feira de Matemática³¹, ela veio junto, acompanhou-o nas atividades, jogou e participou de tudo. Isso é importante, a presença dela incentivando-o. Eu percebo também que o relacionamento dele com a turma é bom, ele se relaciona bem com as outras crianças.

E nunca teve problemas?

Não, nunca. Só no início que ele chamava as professoras de tia, e os colegas falavam: *“ó professora, seu sobrinho!”*. Agora nem lembro se ele fala tia ou como se refere às professoras, mas eu acho que fala professora mesmo. No início chamava atenção ele falar tia e os outros não. Mas eles o tratam bem e eu percebo que ele gosta das meninas delicadinhas da sala. Quando eu faço cálculo mental³² ele sempre escolhe as delicadinhas e elas o protegem, com os meninos também ele se relaciona bem, até com um dos meninos que é mais reservado ele conversa e aparenta que se dão bem.

Foi disponibilizado algo específico para você trabalhar com ele, como livros, jogos, ou algum profissional para tirar dúvidas, caso tivesse?

Tem a sala de recursos, mas como eu ia trabalhar com ele os conteúdos do 4º ano, que já eram mais adiantados para o nível que ele se encontrava, porque ele estava no 3º ano na outra escola, então não foi necessário. Pela avaliação que a professora da Sala de Recursos fez com ele para poder saber mais ou menos o nível em que ele estava, nós percebemos, por exemplo, que na Matemática a defasagem era maior, até porque nas outras áreas a gente trabalha mais com as interpretações. Em História e em Geografia usamos os textos informativos, então, para o aluno que já está lendo e, tendo essa facilidade que ele tem para aprender, fica mais fácil de buscar uma informação. Agora, na Matemática, eu percebo que ele precisa de alguém que vá orientando para ele ir se desenvolvendo. Ele tinha dificuldade na subtração com reserva, na forma de estruturar os cálculos e na multiplicação. Ele aprendeu tudo isso como se fosse um “supletivo”, porque eram conteúdos que eu já tinha trabalhado com a minha turma e, às vezes,

³¹ Evento promovido pela escola para exposição dos resultados de um projeto em que todas as turmas elaboraram e confeccionaram jogos de matemática e desafios. A Feira de Matemática foi aberta à comunidade.

³² Professora faz diversos jogos envolvendo cálculo mental durante as aulas.

eu voltava e revisava para que ele pudesse acompanhar. Era uma revisão para a turma e para ele era um momento para aprender aquele conteúdo que não tinha visto ainda. A adaptação maior foi essa: voltar e revisar alguns conteúdos.

E ele pergunta, tira dúvidas, te procura quando precisa?

Ele é quieto, aprende fácil, não têm muitas dúvidas, quando necessário me procura, mas, geralmente, não é necessário porque ele tem facilidade. Em Matemática, que ele tinha mais dificuldade, nós trabalhamos mais com situações problemas, logicamente que, às vezes, tem que trabalhar o cálculo ali separado, mas eu prefiro em situações problemas para eles poderem entender, compreender e poder usar num contexto.

O que você destaca como principais características dele e que se difere dos outros alunos?

Ele é curioso, se você sugere alguma coisa, ele vai em busca daquela informação. A curiosidade é natural dele. Ele não desiste, é persistente. Ele é um fofinho (risos), em tudo ele é uma graça. A turma também é boa, os outros alunos também são do estilo dele e eu acho que foi exatamente isso que levou a direção da escola a encaminhá-lo para o meu 4º ano, senão ele ficaria no 3º mesmo, que seria a sala adequada para ele³³. Eu vejo que em todas as áreas ele quer ser o melhor, ele gosta de tudo, ele gosta de ler, de tabuada que é difícil nessa idade, de cálculo mental, ele decora com facilidade. Ele tem facilidade em memorizar e isso chama a atenção em relação ao grupo. Nas questões das piadinhas da Revistinha Recreio³⁴ ele sabia todas as respostas dali e deve ter lido uma vez e memorizou todas. Os outros alunos também tiveram acesso à revista, porque fica na caixa de leitura da sala, e um ou outro que lembrava, a maior parte foi ele que respondeu. Eu acho que o fator principal é a sua memória, aprender com facilidade também, ele aprende com facilidade e eu acho que tudo está relacionado: aprender fácil, guardar aquilo que aprendeu e conseguir transferir. Isso eu acho importante e é o que o diferencia, porque ele consegue transferir aquilo que aprendeu para outras aprendizagens.

³³ O primeiro semestre de 2017 ele cursou o terceiro ano, em uma cidade do interior do Ceará. No segundo semestre ele se mudou para nossa cidade, no interior do estado de São Paulo, e cursou como ouvinte o 4º ano.

³⁴ A revista Recreio é um periódico da Editora Caras, que difunde entretenimento e informação de maneira divertida por meio de curiosidades, quadrinhos, testes, piadas, dentre outros. A professora deixa uma caixa no fundo da sala com exemplares dessa revista e gibis para que os alunos façam leituras quando terminam as atividades.

Tem algum episódio que te chamou atenção? Se sim, fale um pouco sobre a situação.

O que eu achei engraçado foi no início do semestre, que caiu o estojo e ele disse “*ai porra*”. Conversamos sobre isso e ele mudou. Aquilo que orientamos que não pode ele assimila e em outras oportunidades, outras ocasiões que ocorrer algo parecido ele tem outro comportamento. Em relação à aprendizagem, ele aprende, é bom, é o aluno dos nossos sonhos. Em 25 anos de profissão, eu nunca tinha visto um aluno como ele e até me esqueço que ele acabou de completar sete anos, porque ele tem a maturidade dos outros. Ele conversa como adulto, não sei se convive muito com adultos, poderia ser um fator também, mas ele tem maturidade de conversar como se fosse um adulto, de contar e de relatar.

E como tem sido suas experiências com a Educação Inclusiva?

Até hoje só tive alunos com deficiências, com DI³⁵, tanto aqui como na outra escola, mas com altas habilidades não. Aliás, não sei como medir se é altas habilidades ou não. Vejo que pela idade, pela facilidade que tem para aprender, memorizar, transferir conhecimentos, são coisas que eu nunca vi em outros. Já tive alunos bons, muito bons, mas é diferente. Quando é um aluno com dificuldade de aprendizagem você tem que adaptar todas as atividades, porque, geralmente, não é alfabético e tem que ir adaptando para que ele possa se desenvolver. No caso desse menino com altas habilidades só não é feito o mesmo processo porque ele está numa turma de 4º ano. Se ele estivesse no 3º ano seria o mesmo processo de um aluno com dificuldade, teria que adaptar para ele poder avançar, porque o objetivo da escola é que o aluno avance, que adquira a aprendizagem necessária a cada um. Como ele está numa sala mais adiantada, facilitou o meu trabalho e foi bom para ele também, que está se apropriando de conhecimentos que não são previstos para sua idade. O que vai acontecer nos próximos anos eu já não sei, é tudo muito moroso e a gente teria que ver o que é melhor para o aluno com superdotação. Se ele tem condições de acompanhar além do conhecimento daquele ano, porque ficar preso ali por causa da idade? Por exemplo, na Rede Estadual, só tem uma sala de recursos específica para o atendimento das altas habilidades³⁶. As outras escolas, a maior parte, são salas de recursos para alunos que estão abaixo do nível de ensino que deveriam estar. Eu também

³⁵ Deficiência Intelectual.

³⁶ Esta Sala de Recursos é a única na nossa cidade e a primeira da rede estadual no Estado de São Paulo.

não sei como funcionam, que tipo de materiais são usados, se usa tecnologia, porque alunos com altas habilidades exigem muito mais por aprenderem com facilidade, mas quem poderia falar mais é a professora da Sala de Recursos. Mas eu entendo que a Sala de Recursos é para atender tantos os alunos com altas habilidades, quanto os alunos com deficiência ou com dificuldade de aprendizagem. Com ele tem sido uma experiência positiva, é muito diferente. Quando comento fica todo mundo querendo conhecer o menino para saber quem é, porque a gente não tem tantas dessas experiências ao longo da vida. Eu tenho vinte e cinco anos de magistério e nunca tinha visto um aluno com seis, sete anos com desenvoltura para interpretar, com facilidade como ele, e esse diferencial dá para perceber nitidamente.

Fios de memória de uma Professora da Sala de Recursos

Fale um pouco sobre você.

Eu sou a professora da Sala de Recursos, nasci em uma cidade do interior paulista em 1967, então faz as continhas da idade, mas tenho cara de quinze (risos)! Eu fiz Pedagogia, com habilitação em Deficiência Intelectual e Auditiva, fui da primeira turma de uma faculdade de Agudos/SP. Antes eu havia começado o curso em uma Universidade de Marília/SP, mas como tinha duas crianças pequenas declinei e, embora ache que foi uma perda grande, eu tive uma formação legal e foi muito bom ter retornado. Para mim o que mais me influenciou ser professora de Educação Especial foi que eu tive um filho com Necessidades Educacionais Especiais. Tive eclampsia total e, quando essa criança nasceu e veio a óbito, eu fiquei me perguntando: Como que ele seria? Como seria essa educação? Com o que ele se depararia na vida? Eu era professora da sala comum, trabalhando com a Educação Especial, eu percebi que a graduação em si, já não me dava embasamento, me vi diante de um quadro muito difícil e resolvi me especializar. Descobri um mundo novo, me apaixonei, principalmente com a alfabetização, porque nem todo mundo acredita que um aluno com deficiência ou público-alvo da Educação Especial pode ser alfabetizado e alcançar alguma coisa. Uma das minhas grandes metas é a que eles se alfabetizem, que tenham uma identidade. Em 2005 teve aquele “bum”³⁷ e as entidades³⁸ tiveram que abrir mão desses alunos em fase de alfabetização e ficar só com os especiais mais graves e aqui na prefeitura saiu o projeto em que foram montadas essas salas de recursos e eles vieram para a escola comum. Diziam-se na inclusão, mas ela ainda não era feita. Eu fiz, então, uma pós em deficiência mental, era mental mesmo tinha outro nome, pela Unesp, e depois fiz uma pós de Psicopedagogia pela Universidade do Sagrado Coração – USC, outra de Alfabetização e Letramento voltada aos alunos com Necessidade Educacional Especial, na realidade para alunos com dificuldades na aprendizagem, que entra a dislexia, disortografia, dislalia. Inclusive, eu trabalhei com uma aluna com dislexia e até descobrir que não era deficiência intelectual, ela teve N’s problemas. Ela já tinha todo um padrão com uma formação difícil, não aprendia e lógico que era por conta da dislexia, mas nem a entidade tinha entrado nesse consenso de que era dislexia. E agora estou terminando, por último, uma de

³⁷ Fazendo referência ao final do período da Integração e início da Inclusão.

³⁸ Fazendo referência as instituições especializadas que atendiam exclusivamente o público alvo da educação especial e as pessoas com necessidade educacionais especiais.

psicomotricidade, porque recebi um aluno com laudo de microcefalia³⁹ e uma outra com síndrome do gato⁴⁰. Elas tinham o psicomotor muito comprometido e me vi mais uma vez na necessidade de ter uma formação dentro da psicomotricidade para trabalhar com elas.

Por dezessete anos fui professora de sala comum, depois prestei concurso e entrei na itinerância⁴¹ da Educação Especial e mais tarde na sala de recursos. Quando entrei no município nós éramos itinerantes, havia poucas salas de recursos e não eram todas as escolas que tinham no período da manhã e tarde. Na Educação Infantil, inclusive, tinham sido montadas salas de recursos, que foram fechadas não sei por que, e então viramos itinerantes. Em 2010, houve um listão, por entrega de títulos, e eu peguei a sala de recursos dessa escola no período da tarde e estou aqui desde então, há sete anos. Neste tempo, nós já atendemos de tudo, deficiência intelectual, esquizofrenia infantil, autismo infantil, além dos autistas muito graves, alunos com psicose, mais associados, aluno com deficiência física, deficiência auditiva. Atendemos um pouco de tudo, inclusive nós temos uma aluna com implante coclear e, embora seja público-alvo da sala de recurso, ela é ótima também. Eu falo que a nossa maior deficiência aqui é a social, nós temos uma grande deficiência social. Temos alunos que a gente vê claramente que têm alguma coisa, mas não temos laudos.

E sobre superdotação, você já estudou alguma coisa?

Todos os cursos, principalmente os cursos que a gente está tendo de capacitação pelo município, tem tido ênfase em altas habilidades. Além da formação paga, nós temos esse privilégio de ter uma formação continuada gratuita pela própria Secretaria de Educação. Nós temos visto pela Unesp essa nova fatia que é a das altas habilidades/superdotação, eu ainda não tinha visto de perto ou trabalhado com um aluno com esse perfil. Num dos cursos que eu estava na Secretaria, abriu-se esse leque e nós começamos a perceber que tínhamos esse público-alvo dentro da escola, aquele aluno que se destacava muito, muito, muito. Teve uma formação aqui na escola também e foi bom, porque as professoras da sala comum começaram a notá-los também. Até que chegou para mim esse aluno com superdotação, apenas seis anos, já

³⁹ Condição em que a cabeça de um bebê é significativamente menor do que o esperado, muitas vezes devido ao desenvolvimento anormal do cérebro.

⁴⁰ A síndrome do miado do gato, também conhecida como síndrome do Cri Du Chat, consiste em múltiplas anomalias congênitas e um choro cujo som imita um miado de gato.

⁴¹ A itinerância é um serviço de orientação e supervisão pedagógica realizado por professores especialistas, na área da Educação Especial ou Educação Inclusiva, que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que possuem alguma necessidade educacional especial - NEE e orientar os professores da classe comum desses alunos.

reclassificado no terceiro ano, mas até então eu nunca tinha visto um caso tão palpável quanto ele.

E quais materiais que você tem disponíveis para trabalhar com esse aluno com superdotação?

Sabemos muito na teoria. Na realidade nossa sala tem a formação teórica, tem livros sobre como se trabalha com esse aluno com superdotação. Mas na prática, nós não temos ainda formalizado nem a planilha de avaliação inicial⁴². Nós não temos, pois a gente faz mediante a necessidade. Nesse momento, quanto a esse preenchimento de planilhas, preenchimento de documentação eu me vi perdida. Junto com a coordenação, vimos as necessidades do aluno, mas ainda está muito cru. Nós temos um longo caminho já percorrido, inclusive com autista de alto grau, alunos com outros comprometimentos, mas ainda estamos começando a caminhar com a demanda das altas habilidades. Ainda não há uma avaliação pronta, mas temos indícios. Eu busquei, nós buscamos o enriquecimento curricular, que dentro da teoria diz que tem que ser feito, adaptamos a classe/série, mediante a necessidade acadêmica dele e foram essas, por enquanto, as medidas tomadas para proporcionar a esse aluno um melhor desenvolvimento. Eu me sinto muito crua, me sinto patinando e acho que poderíamos fazer muito mais. Penso como se fosse o meu filho com superdotação e sei que não foram proporcionados todos os recursos que ele tem necessidade, faltou no âmbito geral. Nem todos os profissionais da educação acreditam que o aluno com altas habilidades precisa da sala de recursos. Eu me deparei com essa fala de um dos gestores: *“olha ele tem superdotação, mas você tem que cuidar dos que não sabem, não dos que sabem. Tem tantos alunos que não sabem ler e escrever, que não tem o laudo e você tá aí preocupada com o que sabe tudo”*. Então a gente se depara com este preconceito e há um longo caminho a se percorrer, porque eles acham que esse aluno caminha sozinho e que eu estou perdendo tempo. Infelizmente não há esse olhar para os superdotados. Me deparei também com a fala de uma professora: *“nossa minha aluna não lê e não escreve, mas ela não tem laudo e você podia estar com ela, mas agora você vai com o que já sabe ler e escrever até a mais que os outros”*. Eu presencio essas situações e é constrangedor. É mais um preconceito, mais um paradigma para se quebrar, mesmo dentro da educação em 2017.

⁴² Toda parte de avaliação pedagógica realizada pela escola na Sala de Recursos servem para o registro e acompanhamento dos casos e há uma série de documentos padronizados que devem ser preenchidos pela escola e encaminhados à Divisão de Educação Especial. A planilha de avaliação inicial é um desses documentos.

Nesse tempo em que ele está aqui na escola, o que você já conseguiu trabalhar com ele?

Ele veio para nós com uma reclassificação de 3º ano e percebemos que ele tinha feito a Educação Infantil em dois anos, porque onde ele estava se atentaram ao fato de que era uma criança muito pequena, com um ano e oito meses que lia sozinho e falava tudo. Com quatro anos ele já estava no Ensino Fundamental sentadinho e se desenvolvendo, mas percebeu-se que ficaram lacunas não trabalhadas. E o que eram essas lacunas? A coordenação motora, as habilidades da coordenação motora fina e a falta de registros no papel. Eu pedia para ele fazer uma conta de divisão, com um número por maior que fosse, ele parava, pensava e me dizia oralmente. Quando pedia para formalizar no papel, ele não tinha noção de como se fazia. Nesse momento, houve um enriquecimento curricular de voltar à escrita e à parte formal de como se faz uma conta. Na nossa realidade, enquanto escola, a sala que nós temos de 3º ano eram todas de alfabetização e nós não tínhamos uma turma que estivesse um pouco mais adiantada, com alunos já construindo textos. Em nossa avaliação, o que comportava ele era um quarto ano, e então a coordenação fez a avaliação pedagógica e o inseriu nessa sala. Não fizemos a reclassificação, ele ficou como ouvinte, mas acompanhou com louvor a sala e até ficou acima dos demais. A professora teve a preocupação de sistematizar esse ensino, a gente aumentou o currículo, trabalhamos com alinhavo, desenho, traçado e foi difícil, pois ele teve dificuldade nessa área. Por mais que ele fosse superdotado e tivesse desenvoltura nas exatas, nessa parte da coordenação motora e psicomotora ele precisou do enriquecimento.

Quais foram as principais dificuldades que você encontrou nesse processo?

A principal dificuldade foi a falta de uma parceria. Eu precisava da ajuda de alguém mais hábil nessa área. Tivemos que buscar (eu e a escola) a teoria sozinha e sinto que foram tiros no escuro. Desenvolvemos algumas coisas, mas não sei se foi assertivo. A exigência da mãe é outro ponto, pois ela esperava muito da escola, esperava um milagre. A família veio do Nordeste num pau de arara, com a mala e a roupa do corpo, para dar ao filho outra oportunidade de vida e eu acho que a escola, por mais que tenha tentado, ficou aquém das expectativas. Foi uma dificuldade muito grande buscar recursos, inserir ele numa nova avaliação, tivemos os entraves de cada um no seu quadrado, cada um no seu degrau, do *“eu tenho que primeiro passar pelo fulano, depois pelo sicrano”*. Perdemos a agilidade no meio do caminho e acho que foi uma das maiores dificuldades e não conseguimos ultrapassá-la.

Você trabalhou em parceria com a professora da sala comum? Fale um pouco sobre isso.

Quando ele entrou nós discutimos junto com a coordenação em que sala colocá-lo, fizemos avaliação em conjunto, notamos essa habilidade e fomos averiguar onde ele poderia se enquadrar melhor e como trabalharíamos. Sentamos, vimos onde ele estava e tomamos a decisão junto com os professores da escola, teve um corpo para isso, de deixa-lo no 4º ano. A professora da sala que ele está inserido é muito parceira, embora goste de trabalhar sozinha e fazer suas adaptações, mas sempre nos comunicamos. Existe uma autonomia e eu não posso chegar e dizer como ela deve trabalhar, mas eu sempre estava ali do lado, olhando o que estava sendo trabalhado, perguntando sobre as dificuldades, no que ele conseguiu avançar e como estava se comportando dentro da sala de aula.

Outra coisa que me preocupou muito é que ele é uma criança de seis anos e a gente não pode esquecer. Ele estava numa turma com alunos maiores e quando o tirávamos daquele ambiente e colocava no grupo de seis anos, no 1º ano, para ele brincar de carrinho, interagir com os outros, ele não se interessava. Nós tentamos colocá-lo com a turma da mesma idade em alguns momentos e, simplesmente, ele ficou ao lado. Em momento algum conseguimos com que ele brincasse ou se envolvesse. Demos um carrinho na mão e ele olhava para o brinquedo sem interesse algum. Teve uma situação em que ele estava no recreio, eu o perdi de vista e o encontrei dentro da sala brincando de ler. A minha grande preocupação é essa infância roubada. Se você der um jogo de montar, um quebra cabeça ele vai que vai. Se der um carrinho de controle remoto ele vai brincar minutos e esquecer, deixar de lado. Nem os jogos de papeis funcionam, ele já passou dessa fase. A gente percebe que muito barulho o incomoda, então dançar, brincar, muita gente junta e rindo ele não gosta. Mas é um aluno muito assíduo, pode chover canivete que ele vai estar na escola, não falta.

Fale um pouco da sua percepção, das primeiras sensações ao receber a notícia que iria trabalhar com um aluno com superdotação.

Eu assustei. Assustei porque me deram um laudo, eu não tinha visto ele até então, e a criança foi avaliada lá atrás com QI de 180⁴³ e dentro da teoria, do que pesquisamos, nós não

⁴³ Informação obtida por meio do laudo apresentado pela mãe. Os instrumentos utilizados na avaliação foram entrevista com a criança, aplicação de três instrumentos psicométricos, teste de Atenção Concentrada da bateria Vetor, Questionário de Saúde Geral de Golberg e Escala Geral de Raven e observações. No Brasil, atualmente, as

tínhamos ainda no Brasil e se tem, não encontramos. Como profissional me questionei: Vou dar conta? O que eu posso fazer? O que a gente vai proporcionar para esse aluno? Eu nunca tinha visto, nunca tinha palpado. Acho que ele é prioridade zero no município, nós temos um laudo antigo, mas temos um laudo, e não podemos em momento algum dizer que o profissional não o avaliou. Mas precisamos reavaliar, embora ele tenha um laudo e isso é concreto, pois ele cresceu. Na hora que eu recebi a transferência, o histórico escolar e um laudo concreto foi bem assustador, fiquei impressionada e ao avalia-lo, com seis anos, com as habilidades que ele tem foi bem assustador. Com a teoria a gente sabia que existia, mas no mano a mano foi bem interessante vê-lo. A gente teve até que ter um cuidado com os professores porque começaram a endeusar o menino, a avaliar muito, superego mesmo e então eu disse: *“Gente! Ele é só uma criança de seis anos, ó para, vamos deixar ele a vontade, ele tem que estar na escola...”* Eu tive essa preocupação de inseri-lo e não chegar na sala e dizer *“ó ele tem seis anos e é mais inteligente que vocês”*. Tive essa preocupação mediante esse choque que eu sofri de estar com esse aluno com superdotação. Senti uma incapacidade, me senti amarrada mesmo, porque a minha formação foi toda dentro do aluno que não sabia, dentro das deficiências, das faltas de habilidades e de repente eu vi um com muita habilidade. Me senti insegura como profissional, tive que buscar, tive não, eu preciso buscar e muito para poder proporcionar a ele um maior desenvolvimento e carreguei essa preocupação.

Fale um pouco sobre suas experiências em relação a Educação Inclusiva, de uma maneira geral.

A inclusão está aí para nós e é muito linda no papel. A teoria é ótima, ela está acontecendo de uma maneira galopante, bonita às vezes, às vezes com bastantes entraves. Essa briga nossa pela inclusão, que ocorre, por exemplo, quando recebemos um aluno com autismo e vemos o professor da sala comum não querendo, sendo que ele tem o direito de estar ali, é a mesma coisa que aconteceu com esse aluno com superdotação. Tivemos problemas na inclusão dele com algumas pessoas da escola, com a própria gestão, pois diziam que ele não precisa ser assistido, que não precisa de uma sala de recursos, que não precisa de um trabalho diferenciado, que vai sozinho e que eu não tinha que atendê-lo. A minha visão geral de inclusão é: precisamos caminhar um pouco mais. Ele precisa de nós, porque não estava totalmente pronto. O aluno

propostas de identificação possuem uma abordagem multimodal, utilizando-se de diferentes meios e instrumentos para tornar esse processo mais completo. Vale ressaltar que não é comum fechar a avaliação em crianças tão novas, como é o caso desse aluno. Ou seja, o QI presente no laudo pode ser questionado.

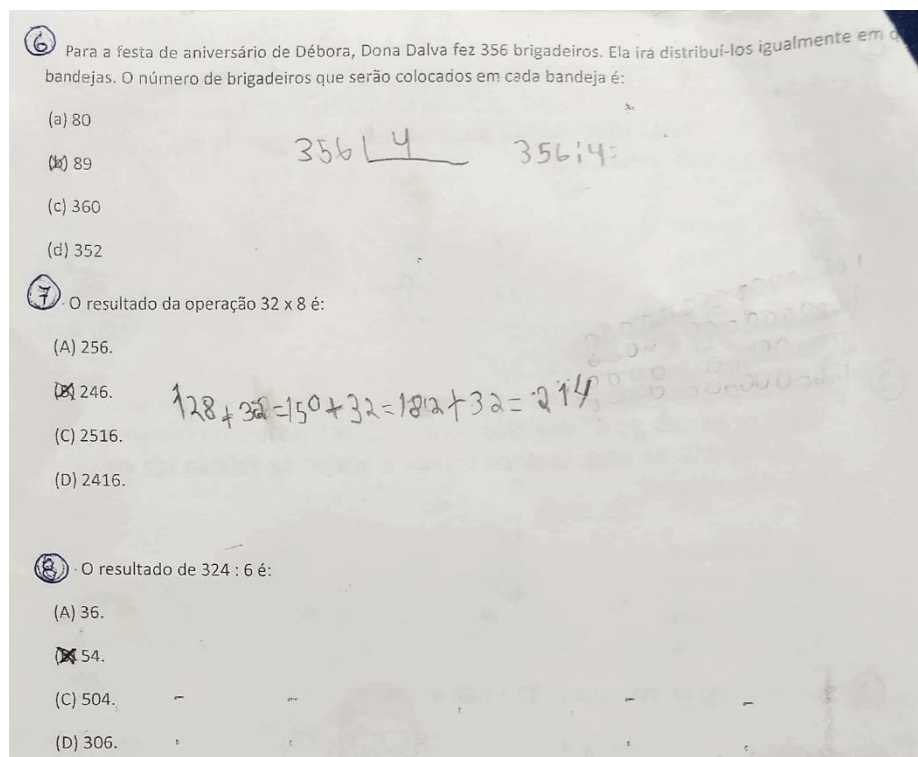
com deficiência que não tem essa habilidade de aprendizagem também precisa da gente tanto quando o outro, um para o enriquecimento curricular, o outro para a aprendizagem e para adaptação, mas a minha visão mudou muito. Mudou muito mediante ao próprio preconceito que sofri, os entraves que me deparei, cada hora era um bloqueio, uma parede que a gente tinha que remover com o grupo e com a minha própria mentalidade também. Meu conhecimento parou lá atrás, num outro momento, e esqueci que numa sala de recursos multifuncional também se atende o aluno com superdotação, mesmo eles não estando aqui. Eu sinto que eu preciso estar mais na minha área e vou buscar mais uma formação.

Educação Especial é uma coisa e a inclusão é outra coisa. Inclusão é para todos e na educação, tem aqueles que são público-alvo da Educação Especial, como é o caso dele. Nós não estávamos prontos para recebê-lo. Nem eu, enquanto professora da sala de recursos, nem o gestor, nem a coordenação, nem o professor da sala de aula, nem os outros professores. O caso dele mobilizou a escola e mobilizou assim: uns entenderam, outros não... tem quem continua não entendendo, impondo entraves... mas eu acho que todo mundo aprendeu muito com a vinda dele. A própria professora da sala comum diz que ele não vai sozinho, embora tenha superdotação, ele precisa de sedimento teórico, precisa sentar na cadeira igual todo mundo, passar pelos períodos e pelo currículo comum igual a todos. Lógico que com o que ele tem vai desenvolver mais rápido, mas ele precisa.

E só para terminar, teve algum episódio diferente ou engraçado que você passou nos momentos que teve com ele e queira destacar?

Teve um dia que eu pedi para ele escrever. Nós falamos algumas operações, [está até na prova formal depois te mostro] ele parou, fez o cálculo mental e deu o retorno, na hora. Aí pedi para ele escrever, fazer a conta no papel e ele não sabia, se perdeu e escreveu um monte de bobeira, de números, nossa foi assim um caos.

Figura 3 - Trecho citado da prova formal.



Fonte: Arquivo pessoal com base nos dados produzidos.

Nós ficamos “ué, um menino tão superdotado e não sabe formalizar, registrar essa conta?”. Outro menino da sala dele faria isso, perguntaria quanto que era, ia montar essa conta e dar o resultado para nós. Chegou um momento que ele, como não conseguia, parou e disse: “Ó xente! Tu não é professora não?”. Acho que ele pensou: “eu vou ter que te ensinar a fazer a conta, o resultado tá aí, como vai fazer a conta é indiferente!”. Eu achei muito interessante, ele se coçou inteiro e cobrou de mim o fato de eu ser professora e não estar vendo que ele tinha me dado a resposta certa e, realmente a resposta estava certa, mas ele fez todas aquelas escritas que não chegaram a nada. Foi muito interessante ele nos mostrar isso: por mais que ele fosse ótimo, ainda tinha o que aprender. Acho que nunca vou me esquecer dele falando: “Ó xente! Tu não é professora não?” (risos).

Fios de memória de uma mãe

Fale um pouco sobre você.

Eu sou a mãe do aluno com superdotação, tenho 41 anos, nasci em 01/02/76, em uma cidade do interior do Ceará. Minha profissão é do lar, eu trabalhava numa lojinha de coisas para bebês lá no Ceará, mas como não surgiu mais oportunidades, estou do lar por enquanto. Se arrumar algum trabalho, alguma coisa a gente enfrenta.

Fale um pouco sobre seu filho.

Meu filho nasceu numa cidade do interior do Ceará, em 20/10/2010, e tem sete anos agora. Lá ele estudava na UNIC, uma escola particular, porque ganhou a bolsa. Mas primeiro ele estudou na Pingo de Gente, com a bolsa que ganhou no sorteio, mas essa escola não deu oportunidade para o talento do meu filho. Quando meu irmão chegou da Bolívia e viu que o conhecimento dele estava além dos meninos da sala, foi até a diretora da UNIC, mostrou o papel da psicóloga com o QI e ela pediu *“Pois traga o menino para fazer um teste. Se conseguir fazer o teste, ele fica aqui”*. E ele foi, fez o teste, ela fez pergunta, as professoras fizeram perguntas e ele entrou logo no 2º ano, só que a professora dizia que ele era inteligente em tudo, mas a coordenação motora não acompanhava o ritmo do 2º ano e seria melhor botar ele no primeiro para que quando ele viesse para o segundo já estivesse no ritmo. Conversamos com a diretora, ela conseguiu a vaga e depois de analisar ele ficou no 1º ano mesmo. A Pingo de Gente era escola dos pequeninhos⁴⁴, só que ele tinha condições de estar na alfabetização porque sabia mais que os outros menininhos, só que por causa da idade elas não colocaram, mesmo a psicóloga dizendo que tinha que transferir ele.

O teste da psicóloga foi a escola que pediu? O que notaram de diferente no seu filho para fazer o encaminhamento?

A diretora e as professoras acharam que o conhecimento dele estava acima dos outros alunos. Ele era mais atento, sabia os passes⁴⁵ - que é o AI, EI, OI, UI -, escrevia na lousa e os

⁴⁴ Educação Infantil

⁴⁵ Para não descaracterizar o discurso da entrevistada, mantivemos as expressões utilizadas por ela que são característicos da região em que vivia.

outros ainda estavam conhecendo o A, E, I, O, U, por isso que elas pediram para passar na psicóloga para saber o QI e como é que lidava com ele, porque era diferente dos outros alunos. Com dois anos ele sabia juntar as letras, conseguia ler sozinho e estava começando a escrever algumas coisinhas, com quase três anos escrevia palavrinhas mesmo. Foi a escola Pingo de Gente que pediu, só que não adiantou de nada. Elas viam que ele era capaz de ficar na alfabetização ou na série maior e não colocavam porque era pequeno demais, novo demais para ficar no primeiro ano. A diretora achou melhor deixar ele avançar mais na idade e quando tivesse três, quatro anos passava ele para série maior. E eu esperei, mas quando ele completou os quatro anos e nós voltamos a conversar sobre isso, ela disse que só poderia com seis anos. Foi nessa época que meu irmão chegou e falou com a diretora da outra escola e botou ele no primeiro ano. Até hoje quando ela passa mensagem pra mim diz: *“A vaga do seu filho está aqui do mesmo jeito, com a bolsa e tudo, quando voltarem”*.

E ele começou a falar tarde? Com quantos anos?

Com um ano e pouco, perto de completar dois. Antes ele falava papai, mamãe, pedia água, coisa mais simples, mas foi de um ano para lá que ele desenvolveu muito e quando começou a ler já falava bem e com nove meses começou a andar. Num final de semana nós estávamos sentadas, eu, minha mãe e minha irmã, e meu filho brincando no chão perto da televisão, com os brinquedos, normal como ficava sempre. Teve uma hora que mainha foi ler um letreiro que passa no jornal, e ela só enganchando. Ele pegou, se levantou e disse: *“Vó, não é assim, é assim e tã, tã, tã, tã...”* e leu pela primeira vez. Menina, mas nós ficamos duras sem saber o que fazia. Eu pensei: *“Meu Deus! O menino sabe ler!”*. Minha irmã pegou revista, uns livros que ele nunca tinha visto e ele começou a ler os textos, com vírgula, ponto e tudo. Minha irmã, ela é arrumada, correu na frente e nós fomos para a casa da diretora da escola Pingo de Gente. Chegando lá a gente disse: *“O menino tem um dom que você vai ficar besta, ele leu!”*, e ela não acreditou. Pois foi e pegou um livro do oitavo ano parece, dessa grossura assim [mostrando com as mãos], abriu num texto e eu dei para ele ler. Ai ela falou *“Tu não vai ler? Eu te dou um monte de livrinho de historinha”*, pois ele leu e ela caiu no sofá, sem acreditar, chamou a filha dela que estuda psicologia: *“Chega e vê um negócio, eu estou besta, eu estou passada”*, ela dizendo, *“um cotoco desse lendo!”*. A filha correu ver, passou outro texto que ele nunca tinha visto, de livro grande, e ele começou a ler e ela ficou doida, correu e ligou para essa psicóloga que é amiga dela e disse: *“Fulana do céu, nós temos uma raridade aqui na cidade. Um aluno da escolinha de mainha, vai completar ainda três anos, tem dois, ele tá lendo*

aqui um texto que eu fiquei pasmada.”. A moça marcou um dia para ver o menino, me passaram o encaminhamento da escola e nós fizemos três sessões nessa Psicóloga. Na última era um teste, que ela disse assim: *“Hoje vou fazer um teste com o seu filho que uma criança, um adolescente de 12 anos para cima é capaz de fazer, se ele fizer é daí que eu vou estudar o QI dele”*. Ele entrou sozinho na sala, ficaram só os dois, demorou mais de uma hora e ela voltou com um sorriso do tamanho do mundo: *“dá esse menino pra mim?”*. A Psicóloga ficou besta, besta, besta porque ele foi capaz de fazer o teste e foi daí que fez o diagnóstico. No outro dia eu fui buscar o papel e tinha dado esse QI, levei para a diretora da Pingo de Gente e ela ficou dura, as professoras não sabiam mais o que fazer com meu filho e trataram ele como uma criança normal, comum. Quando ele mudou para a UNIC foi diferente, lá é uma escola para todo mundo, mas tinha uma especialista para esses superdotados, e não era só o meu filho, tinha vários alunos e faziam um trabalho fora dos padrões para eles. A diretora me dizia: *“Ele não é o primeiro nem o último superdotado que vai entrar, seu filho é um dos que já estão aqui. A gente já conhece esse pessoal, eles fazem as tarefas normais, mas o trabalho com eles é diferente”*. Lá era do jeito que as meninas fazem aqui: ele ficava na sala como os outros meninos, as vezes chamavam ele e faziam outras coisas, testes, fazia esse aqui, aquele outro. Ele ia para lá só no horário normal, não ficava o dia inteiro na escola.

E como é a convivência dele com você e com o pai?

Normal, quando tem dúvida ele pergunta. Tem vezes que ele pergunta as coisas para mim, mas diz que eu não sei de nada e corre para o pai. Quando ele chega de viagem, não sai de cima só perguntando as coisas: *“pai como é lá? como foi? como é isso? como é aquilo?”*, ele quer saber de novidade. Esses dias o pai tava fazendo um mapa das coisas do trabalho, tinha uns cálculos no meio e ele foi pra cima ajudar, dizendo o jeito mais fácil de fazer, dando dicas. Enquanto o pai pegava a calculadora, o menino fazia de mente. No meu celular não tem a internet de pesquisa, mas quando está com o celular do pai, ele procura as coisas também. Quando está brincando, faz montagem dos personagens, faz isso, faz aquilo, criatividade de criança, normal. Quando quer desenhar, ele assiste o Dragon Ball Z⁴⁶, pausa, bate a foto com o meu celular e vai desenhar, mas tem vez que vem na mente dele e ele desenha.

⁴⁶ Dragon Ball Z é uma série de anime produzida pela Toei Animation, baseada na série de mangá Dragon Ball, escrita por Akira Toriyama.

Ele pegou amizade com um vizinho, chega da escola e pergunta se pode ir brincar. Digo para tirar a farda⁴⁷, arrumar as coisas e ir. Tem vez que o menino vem pra casa, tem vez que ele vai lá. Ele gosta de bola, de correr, têm dois cachorros que ele brinca também, ele gosta de brincar. Hoje foi dia de estudar para prova. A professora tinha passado um questionário e outras coisas para estudar. Perguntei se ele queria que eu fizesse outro questionário e ele quis. Peguei as coisas que já estavam feitas para ver se ele não esquecia e do texto eu tirei algumas perguntas, algumas coisas sobre aquele trequinho para ele não esquecer. Ele fez todinha e estudou duas vezes para a prova de Geografia. Eu sempre faço assim, tiro do texto, de alguma atividade, faço um questionário diferente para mudar as perguntas, porque pode ser que a pergunta que a professora faz está com outro sentido na prova, eu já faço pra ver se ele aprendeu tudo mesmo e desde pequeno eu ensinava. Eu ensinei as vogais, dizia qual era, escrevia e botava os pontinhos para ele cobrir e quando ele estava abusado naquilo ele dizia *“quero outra coisa”*. Eu botava o A com I, juntava duas vogais, mandava ele fazer os sons e escrevia os pontinhos para ele cobrir. Depois que ele estava sabendo mais ou menos dessas coisas, ele disse: *“Eu quero saber o alfabeto todinho”* (risos). Fui fazendo o alfabeto todinho pra ele saber, depois foi pros números, fui ensinando número por número a ele, do 1 até o 10, até que ele aprendeu a fazer até o 10. Ele disse: *“Agora quero estudar até o 100, os números tudo.”* Ele tinha muito interesse por aprender desde pequeno, porque na sala de aula⁴⁸ não ensinava nada disso, era só pintura e assistir DVD, pintura e DVD, aí chegava em casa *“mãe não quero mais assistir DVD não, já passei o dia assistindo DVD, to cansado de pintar”* e é assim até hoje. Quando ele foi para UNIC, a professora me perguntou por que ele tinha pavor de pintura, isso porque passou a infância dele fazendo pintura e enjoou de pintar. Ela disse: *“Ah! Por isso que quando chega o dia da pintura ele bota aquela moleza, aquela preguiça, porque passou a idade que ele queria estudo, pintando”*. Quando começava a fazer uma letra era o bimestre todinho só aquela letra: o A, depois fazia o A com não sei o que, o A com isso, o A com aquilo. Sempre ele ficava com ódio e quando chegava em casa fazia as coisas que eu passava no caderno que ele tinha em casa. Depois ele ia brincar, assistir televisão, assistir os filminhos, almoçar e dormir. Todo dia ao meio dia ele dormia, desde pequenininho sempre dormiu de tarde. Depois que ele começou a estudar de tarde que foi diminuindo mais o sono, mas dorme cedo, no máximo 21 horas, por causa do movimento do dia.

E teve alguma fase que ele não queria mais ir para a escola?

⁴⁷ Uniforme escolar.

⁴⁸ Fazendo referência a Educação Infantil.

Não, ele sempre gostou de ir para a escola. Nunca disse não. Quando ele ficava doente e tinha as crises de alergia eu não mandava e ele reclamava. Mesmo doente queria ir para a escola, nunca deixou de gostar. Em casa, nos feriados, ele fica doido: *“não mãe, pra que hoje foi feriado, eu quero ir para a escola! Eu tô agoniado, não sei o que fazer não, eu tô com tédio, eu quero ir para escola.”*. Porque quer conhecer mais e por causa dos amigos, dos coleguinhas, ele pega amizade muito rápido.

E como foi para você, para seu esposo, para a família, saber que o seu filho era superdotado? Fale um pouco sobre isso.

Depois de passar na psicóloga que a gente caiu na realidade. Ele era tratado como uma pessoa comum, normal, da idade dele, só que as perguntas e as coisas que ele queria conhecer não eram da idade dele. A minha cunhada é professora e toda vida quando íamos para o sítio, ela trazia tarefa da escola e passava para ele. Ela dava aula para crianças da alfabetização, ele era mais pequenininho, tinha uns quatro anos. Ela foi dizendo que ele tinha mesmo o dom de superdotado, porque via e achava incrível a capacidade que ele tem, pois numa sentada aprendia o que os alunos dela levavam um mês para aprender. Nesse comecinho, quando descobrimos essas coisas, nós ficamos com medo dele pegar algum trauma, principalmente de Matemática porque ele queria aprender a tabuada numa sentada e a gente explicava que não era assim. Nós ficamos com medo, porque ele queria saber tudo de uma vez e nós íamos com calma, fazia de tudo pra ver se ele brincava mais e só pegava nas atividades na hora da escola. Ele só queria tarefa e leitura, por ele só fazia isso. Eu tirava a hora de fazer a tarefa e o resto do dia podia brincar, assistir DVD, para ver se tirava o foco, principalmente porque ele era novinho demais. Por isso que a gente ficou com medo, muito medo, mas depois fomos se acostumando.

E a psicóloga, as professoras da escola, tiraram as dúvidas que você tinha sobre isso?

Tiraram, me chamavam e ajudavam. Elas perguntavam se ele brincava e eu respondia que ele queria ficar o dia lendo, mas eu dava brinquedos, colocava o DVD. Mas quando ele quer alguma coisa, ele quer aprender aquilo ali até o fim e nós ficávamos com medo e passava tudo pra psicóloga. Foi assim que a gente foi se acostumando com a habilidade dele e ele foi se acostumando com aquela rotina e até hoje ele está acostumado, consegue se controlar, mas se

deixasse ele ia direto. Assim que ele chegava ia tomar banho, almoçava e fazia as tarefas, depois das tarefas se quisesse ia dormir ou brincar ficava à vontade, mas a tarefa era só naquela hora. Eu acostumei assim para não forçar a mente dele, senão só queria ler, ler, ler, fazer as coisas e nada de brincar. Minha irmã deu uns livrinhos de historinhas dos meninos dela e quando ele via aqueles livros, queria ler tudo de uma vez! Teve uma coleção que vinha dentro de uma caixinha, era uma caixinha musical, ele queria ler aquelas historinhas numa sentada. Eu disse que era para ler uma por dia, porque a mente dele já estava forçada da escola e ainda queria chegar e fazer tudo. Ele queria mais aqueles livros que tinha figura, que tinha as palavrinhas dizendo sobre as figuras, ele gostava, mas a gente ficava com medo de forçar muito e eu fui fazendo essas regras. A psicóloga que falou: *“Faça regras! Dê só um tempo, àquela hora pra ele estudar e o resto do dia pra ele brincar, pra ele dormir, pra descansar a mente”*. Eu fiz o que a psicóloga mandou e ele foi se acostumando, foi se habituando. Ele brincava numa área lá de casa, botava os brinquedos e brincava o dia todinho até o final da tarde, mas se fosse por ele só queria ler, ele queria ver e saber o que eram aquelas coisas, eu fui afastando para ele ter o tempo de criança também, porque ele era novinho.

Fale um pouco da sua relação com a escola.

Aqui eu me dou bem com todo mundo, com a coordenadora principalmente. Quando ele falta, fica doente, eu passo uma mensagem para ela avisar a professora o motivo. Aqui as meninas são super excelentes, eu adorei tudo. Está sendo do mesmo jeito que era na UNIC, o mesmo ritmo de lá está tendo aqui. Se ele tivesse ficado no terceiro ano aqui, ia ficar com mais dificuldade, talvez dissesse: *“mãe, eu já vi isso, eu já sei disso”*. Quando avisei que o conhecimento dele era diferente e trouxe o que ele estava vendo na outra escola, as meninas disseram que o acompanhamento dele seria melhor no quarto ano porque a aprendizagem do terceiro ano daqui ele já tinha visto lá. Da professora daqui meu filho diz que é do ritmo de Tia “I”⁴⁹, professora do segundo ano da UNIC. Ela corrige, tira dúvida, chama aquela criança para explicar, era rígida, os meninos aprendiam e tinha uma coisa: tarefa dada, tarefa feita e trazida feita. Se eles não trouxessem já ficavam com menos pontos. As crianças faziam tudo, ela incentivava para terem responsabilidade e ele foi acostumado assim. Por isso ele gostou daqui também, porque a professora segue o mesmo ritmo da Tia “I”. Já a do terceiro ano da UNIC, a Tia “N”, era diferente, não estava nem aí, nem corrigia as coisas, os livros dos meninos, nada.

⁴⁹ Manteremos apenas a inicial do nome das professoras citadas.

Só corrigia na lousa e não pegava os cadernos antes pra saber se estava do mesmo jeito. Só depois da correção, mas depois que o menino já tinha corrigido ou copiado da lousa? Aí estava certo! Ela nunca tirava as dúvidas do menino, pra ela tanto faz tanto fez se estavam com tarefa feita ou não. Ele sempre me dizia: *“Mãe, não tem nem comparação com Tia “I”, Tia “N” é lerda! Tem vez que ela esquece de passar uma letra, uma coisa e é eu que vou corrigir ela na lousa, ela é lerda mesmo”*.

E o que você espera da escola? Não só dessa escola, das escolas que o seu filho passar?

Eu acho que o conhecimento mais avançado vai ser o melhor, mas eu ainda fico com medo de forçar muito a mente dele nessas escolas que a coordenadora está dizendo⁵⁰. Ela disse para que eu não ficasse com medo, porque vai ser adequado ao ensino que ele está tendo, que não vai passar do conhecimento que ele acompanha. Eu fiquei mais tranquila, mas tenho medo. Porque, às vezes, podem pensar: *“O menino sabe disso, vamos botar mais isso”* e ele pode ficar com algum trauma. Ele quis saber como era fazer raiz quadrada e o menino do 5º ano ensinou a ele. Depois teve um dia que a professora passou um questionário e ele disse: *“Mãe, teve uma questãozinha que tinha raiz quadrada e aprendi mais”* e eu disse *“tá vendo, tem que esperar, você é ansioso demais para querer fazer as coisas antes do tempo. Pare e espere a professora passar que você vai ter o estudo de raiz quadrada porque você vai pro quinto ano e quinto ano passa raiz quadrada.”* Ele aprendeu e está querendo fazer só raiz quadrada e eu disse que não é assim não. Eu espero que respeitem o ritmo do meu filho, sem ficar forçando alguma coisa a mais, porque em casa eu sempre fico falando que tem que esperar a professora passar, porque ele quer aprender ali. Se não tiver o conhecimento e ficar parando ele, ele quer fazer as coisas todas.

Das matérias aqui da escola, qual ele fala que gosta mais de estudar?

Até agora ele diz que não tem dificuldade em nenhuma, mas a que ele mais gosta é a Matemática. Eu gostava muito de física e química, agora ele gosta muito de Matemática, cada vez que aprende alguma coisa em Matemática ele diz *“ó mãe como é que eu aprendi”* e me mostra, faz o desenho das coisas e explica como é que faz.

⁵⁰ Fazendo referência a escola particular bilíngue que estavam tentando bolsa de estudos.

Qual é sua expectativa para o futuro do seu filho?

Eu espero que ele continue nesse ritmo pra conseguir esses avanços nos estudos, acho que ele vai ganhar bolsas por aí e se ele continuar nesse ritmo vai terminar bem novinho. Eu tenho sobrinho e sobrinha que terminaram a faculdade e tudo, são super inteligentes, mas de superdotado na família só tem ele. No ritmo que está ele vai continuar e fazer faculdade, porque quer e se interessa muito. Ele diz que vai ser médico igual ao tio ou advogado. Digo para estudar, prestar atenção para acompanhar a professora nas matérias e não conversar muito na sala de aula. A professora me disse que ele começou a cortar as conversas, mas é porque eu tô freando ele em casa direto.

Você se lembra de algum episódio engraçado, perguntas que seu filho tenha feito e queira destacar.

Uma pergunta interessante que ele me fez foi *“mãe, como é que a criancinha nasce? Como é isso?”* eu disse *“pois quando você estiver estudando Ciências no 5º ano você vai saber, viu? Tenha paciência que você aprende as coisas e quando quiser tirar dúvidas é na escola. Mainha pode dar algum exemplo quando vim na tarefa da escola”*. Aí ele foi se acalmando. Mas pergunta direto as coisas de como foi criado isso, como foi aquilo, como nasceu aquele com esse, é direto! Tem dia que falo *“Filho, stop! Ninguém aguenta mais tu!”* aí ele diz: *“mas eu tô em fase de aprender, pode me ensinar!”*. Digo que quando tiver dúvida que pergunte a professora ou para o pai e não a mim e mando anotar no caderno. Quando o pai chega eu digo: *“Ele tem uma pergunta e manere na resposta, visse?”* [ele tem um caderno e anota as coisas para perguntar ao pai quando chega das viagens]. Ele tem curiosidade, quer saber as coisas de outro mundo, de criança mais velha, e eu não tenho como responder por que ele é uma criança e como é que eu explico certas coisas? Mas é direto, ele pergunta de tudo! Passou uma coisa na televisão *“mãe o que é que significa isso? Mãe o que significa essa palavra? Mãe o que é aquilo que o homem tava falando?”* e eu *“Filho, pelo amor de Deus!”*. Ele mesmo vai entendendo, faz a pergunta e sabe a resposta, é só pra confirmar se é do jeito que pensou. Se for ver, as perguntas que ele faz, tem que pensar como é que vai explicar porque ele é muito criança ainda, mas a mente não é de criança e as perguntas que ele faz são incríveis. Ele é muito curioso pra saber as coisas e a professora da sala comum diz a mesma coisa, fala que lida com ele como

se fosse um menino de oito, dez anos da sala. Ele pergunta como se fosse um menino maior, tem curiosidade, é sabido.

O que você sabe sobre Educação Inclusiva? Já ouviu falar?

Não sei nada não.

E Educação Especial?

Não, também não.

Fios de memória de uma Criança com superdotação

Minha família

Minha avó, lá no Ceará, toda vez que eu chegava e batia na porta da casa dela, eu entrava, e ela sempre fazia carinho porque gostava de mim. Tinha vez que ela fazia bolo. Quando eu chegava, às vezes, ficava com um pouquinho de fome e minha mãe ia lá e pegava uma fatia do bolo e eu comia. Quando anoitecia e eu ficava lá, eu sempre comia o que tinha, comia arroz, feijão e carne, mas como a carne poderia demorar um pouco para esquentar, a minha mãe fritava ovo. Toda vez era assim, escurecia, minha mãe colocava arroz, feijão e se tivesse carne eu comia. Minha avó tratava como se aquela fosse a minha casa. Aqui, quando eu chego em casa depois da escola, eu gosto de brincar de baralho. Meu pai comprou um baralho e quando a família está reunida e não tem nada para fazer, a gente começa a brincar. Eu gosto do jogo cacheta⁵¹, quando está chovendo nós fazemos sempre a mesma coisa, vamos lá pro quarto da minha mãe, ligamos a luz - vai gastar um pouco de energia, mas precisa – e brincamos na cama de baralho. Isso é só quando chove, quando a chuva dá uma parada, nós vamos para a sala e ligamos a televisão. De vez em quando, a minha mãe está desocupada, livre, e ela me ajuda com as tarefas da escola também, mas eu não tenho muita curiosidade e interesse de ficar perguntando as coisas não.

Meus sonhos

Eu sonho, toda a noite eu tenho sonhos! Meus sonhos no futuro é de chegar no ano de 3.000. Nós não estamos em 2017? Eu não nasci em 2000, eu nasci em 2010, então tira 10, aí quando for em 2020 eu vou ter 10 anos, quando for 2090 eu vou ter 80, quando for em 3.000 eu vou ter 90! Se Deus deixar eu viver até 90 anos, eu quero conhecer o futuro nos anos de 3000⁵². Ah não! Será 2.107, eu acho que é o fim do mundo em 3.000 anos! No futuro vai ter muita coisa, não sei se boa ou ruim, mas vai ter muita coisa. Eu penso muita coisa assim da

⁵¹ Jogo de baralho cujo objetivo é acabar com as cartas da mão do jogador, por meio de jogadas de trincas (três cartas iguais de naipes diferentes) ou sequência numérica lógica crescente de três ou mais números do mesmo naipe.

⁵² Fiz o comentário: Mas você já pensou estamos em 2017, com mais 90 será 2107 e não 3.000... 3000 é muito longe!

profissão, só que eu não tomei minha decisão ainda do que eu vou ser amanhã. Eu penso que vou ser um jogador de futebol, aí em outro dia eu penso que eu serei um cientista.

Eu⁵³

Onde eu gosto de ir é para a casa do meu vizinho. Quando eu vou para casa dele, eu levo os meus bonecos e ele brinca comigo, brinca com meus bonecos. Ele tem o X-box⁵⁴ e eu sempre jogo um pouquinho. Uma coisa interessante que eu achei na minha data de nascimento foi que: eu nasci em 20 do 10, que é de Outubro, aí se junta os dois forma 2010. Eu achei isso interessante na minha data porque eu nasci em 2010! Eu olhei e descobri essa coisa interessante que se juntar o 20 e o 10 fica 2010. Quando eu era bebê, minha mãe disse que eu já tive catapora e também eu fui para a praia, só que eu não me lembro. Fui para a praia, fiquei um tempinho lá, fiquei meio gripado e não fui mais. Mas uma coisa que eu nunca vou esquecer na minha vida é minha avó, aquela que eu ia na casa no Ceará, só que não sei se nos encontraremos mais⁵⁵. Meu avô materno faleceu quando minha mãe tinha cinco anos. Eu não me lembro qual era o câncer, mas ele foi deitar para ver se passava aquele mal estar e os filhos mais velhos, que são meu tio e minha tia, que é vereadora lá no Ceará, e minha avó ficaram ajudando ele. Mas mandaram ele para UTI lá em Juazeiro do Norte, que é uma cidade perto da capital, e eles ficaram uns dias por lá. Todo mundo estava na preocupação, mas meu avô não resistiu. Eu queria que meu avô estivesse aqui também, mas ninguém, ninguém pode saber se vai acontecer ou não essas coisas.

Atividades da escola.

Eu gosto das atividades da escola. Na sala de aula eu não sou muito bom em ficar quieto, eu fico conversando, mas não é aquela conversa eterna não, é aquela conversa de cinco minutos. Quando a prô⁵⁶ vai dar outra questão, outra matéria, eu volto para a carteira, vejo o que ela vai dar e no tempo livre eu converso de novo um pouquinho. No ensaio do Sarau⁵⁷, que eu não estava participando, eu e meus colegas da sala fizemos um Clube, tipo um clubezinho

⁵³ Ficha com o nome do aluno, que aqui não será revelado.

⁵⁴ O X-box é uma marca de consoles de videogame criada pela Microsoft.

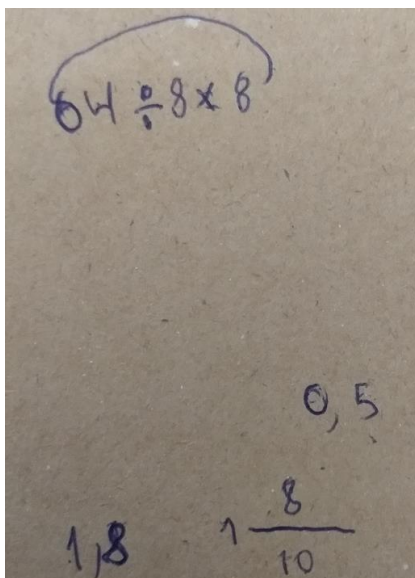
⁵⁵ Neste momento da entrevista ele ficou muito emocionado

⁵⁶ Fazendo referência as professoras.

⁵⁷ Ele participou dos primeiros ensaios do Sarau, mas depois de um tempo a mãe comunicou à escola que ele não poderia estar presente no dia e a partir daí não ensaiou mais com o grupo.

de desenhar. Toda a vez que a professora olhava, a gente perguntava para ela se podia desenhar e ela deixava. Pegava um caderno e o estojo e tinha vez que levava até a bolsa. Não vai ter mais esse clubinho porque já acabou o ensaio do Sarau, só quando tiver uma horinha livre, aí pode. Das matérias da escola é difícil falar a mais legal porque todas as atividades são boas, mas a que eu fico com mais vontade de fazer é Matemática, eu acho as coisas mais interessantes e eu já sei um pouquinho de raiz quadrada⁵⁸! Tem a raiz quadrada de multiplicação e de divisão. A raiz quadrada de 64 é 8, é que nem operação inversa, só que eu não sei o símbolo da raiz quadrada. Tem o 64, você vai lá na tabuada, se você não souber a tabuada você pesquisa na tabuada, vê que dá certinho $8 \times 8 = 64$. Também tem a da divisão, ah não! Só tem raiz quadrada da multiplicação, só que pode fazer ao contrário que dá certo também: $64 : 8 = 8$. Mas isso eu não aprendi com a professora. Eu ouvi, não sou muito bom de fuxico, mas eu ouvi dizendo que o número decimal dá para se transformar em porcentagem. Vou fazer um exemplo: 0,5 é cinco décimos ($5/10$), então você já sabe que é 50%. Sei o número misto também: eu vou fazer número decimal e transformar para fração: um oitavo ($1/8$) é um inteiro e oito décimos ($1 \frac{8}{10}$). Aí você faz assim (escrevendo) um inteiro e oito décimos.

Figura 4 - Anotações realizadas no verso da ficha.



Fonte: Arquivo pessoal com base nos dados produzidos.

De Educação Física eu gosto um pouco, mais ou menos, porque agora o professor está fazendo só atividade repetida, não está fazendo coisas novas. Já a de Inglês é da hora e eu sei bastante coisa: english é inglês em inglês (risos). Eu gosto de artes, eu não sou muito bom em

⁵⁸ Pedi para que ele me explicasse o que é raiz quadrada.

fazer com caneta⁵⁹ porque se fizer alguma coisa errada não dá para consertar. Mas essa aqui é a base do clube de desenho, nós fazemos os carinhas do Dragon Ball, que é um filme que todo mundo assiste. Essa é a base do rosto, todas as bases são iguais, a única coisa que é diferente é o cabelo, essas coisas.

Figura 5 - Demonstração da base do rosto do clubinho de desenho.



Fonte: Arquivo pessoal com base nos dados produzidos.

As professoras

Meu Deus! As professoras! A mais difícil⁶⁰. É que eu só sei o nome das duas professoras que deram aula para mim⁶¹. Eu gosto da aula das duas. Gosto um pouco mais da aula da professora que está conosco agora⁶², porque tem dia que ela faz umas coisas assim: o **odor** não é cheiro? A água não é **inodora**? Não inventaram o **desodorante**? Aí, inodora é sem cheiro e desodorante é o que tem o cheiro bem bom! Eu juntei os dois conteúdos, das duas professoras, e foi aí que eu descobri a raiz quadrada. Eu dizia assim: “*se eu juntar algumas coisas que as duas professoras me ensinaram, pode ser que forme uma*”. Com as duas foi sempre tudo tranquilo.

O que eu mudaria na escola.

⁵⁹ Ele pegou uma caneta e começou a desenhar no verso de uma das fichas.

⁶⁰ Fazendo referência ao tema da ficha.

⁶¹ Fazendo referência as duas professoras da sala comum, sem citar o nome dos professores especialistas de área (Educação Especial, Inglês, Educação Física e Artes).

⁶² Fazendo referência a professora que ficou com a turma no período de licença prêmio da professora da sala comum que estava com a turma desde o início do ano.

Nossa essa é difícil! Se eu fosse o diretor da escola, eu mudava a modernização, eu deixaria a escola mais moderna. Na escola moderna, eu acredito que não tem televisão, não pode ter. Eu acho que em cada sala de aula tinha que ter ar condicionado no lugar do ventilador. A escola é boa, mas para ficar ainda melhor eu reformava as partes que ainda estão precisando e se sobrasse ainda um dinheirinho eu arrecadava para minha família, para sustentar a minha família. Para fazer a escola moderna eu pensei em outra ideia, ao invés de lápis e borracha eu pegava lapiseira! Lapiseira ao invés de lápis. É a mesma função de lápis, mas mistura a caneta com lápis. Assim, eu não teria problema de continuar do jeito que está, a professora sempre explicando e eu aprendendo. Eu achava uma coisa boa ir na biblioteca⁶³, eu ia ver uma história, saber o fato que ela dá e as coisas que tem nela. Eu mudava os professores, assim, não para mudar de professor, mas aumentar a quantidade de professores porque quanto mais professores mais alunos tem que ter, queria uma escola maior, com mais alunos.

Amigos da escola.

Meus únicos amigos são meus colegas, eu não criei ainda nenhum amigo sem ser os da sala, só tenho os da sala. Um deles é o líder do Clube, do clubinho de desenho, porque ele sabe desenhar mais carinhas do Dragon Ball. Tem vez que eu copio o desenho dele, tem vez que eu tiro da minha cabeça, porque eu assisto o DVD, me lembro da imagem e tento copiar. Eu não converso muito com as meninas, é mais com os meninos mesmo.

O que eu gosto na escola.

Eu gosto da escola. Na escola eu gosto dos meus amigos em primeiro lugar. Eu gosto quando a escola dá eventos como o Sarau, gostei do Show de Talentos. Assistir meus colegas foi bom, não vamos dizer assim que foi ótimo, ótimo, mas foi bom. Me apresentar foi difícil porque eu fiquei meio envergonhado, mas eu consegui.

O que eu não gosto na escola.

⁶³ Na ocasião faríamos a entrevista na biblioteca, mas o espaço estava sendo ocupado e fomos para uma sala de aula. Ele não sabia que a escola tinha uma biblioteca.

A coisa oposta, o que eu não gosto na escola... Eu não poderia responder a essa pergunta, é sério, eu gosto da escola! Eu não gosto, quando alguém, tipo, zomba de mim “ó *aquele baixinho...*” aí eu fico meio triste. Eles não colocam apelidos em mim, só chamam de baixinho porque eu só tenho sete anos.

Escola.

Eu queria conhecer a biblioteca porque eu só entrei lá e saí na mesma hora. Eu queria ler um livro. Se a pessoa ir para lá, o que é que a pessoa vai fazer na biblioteca? Eu não sei, nunca fui. Na sala de informática eu nunca fui, não sei nem onde é também.

Você lembra de alguma coisa engraçada que aconteceu aqui? Ou alguma coisa boa?

Teve um momento engraçado. Eu caí de cima do palco⁶⁴ e meus colegas começaram a rir de mim, aí eu comecei a rir e ir na graça deles! Hoje também, na educação física, eu não sei se você viu, que os meninos estavam lá brincando de futebol com a bola enquanto o professor estava pegando os cones. Eu peguei a bola, chutei, aí caiu bem no saco do colega. Eu ri um pouquinho e ele não ficou bravo, ele fez a mesma coisa que eu e caiu na graça também. Às vezes, as pessoas tem que aceitar!

⁶⁴ O palco é um espaço que fica no pátio e é utilizado em eventos e durante o intervalo para brincadeiras.

5 DESCREVER, REFLETIR E DISCUTIR: um exercício analítico sobre os dados.

Neste capítulo, apresentamos um exercício analítico dos dados produzidos, contando com descrição do contexto escolar, recortes das narrativas e diário de campo, além de nossas interpretações sobre as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental. Ressaltamos que nosso objetivo não é julgar nossos participantes, mas apresentar o que vimos e ouvimos no período em que estivemos em campo.

Para tanto, nossas análises foram divididas em três blocos temáticos: Os paradoxos da práxis e a formação [e inércia] dos professores; O aluno com superdotação no contexto escolar e familiar e; Algumas reflexões acerca das aulas de Matemática.

No bloco *Os paradoxos da práxis e a formação [e inércia] dos professores*, discutimos algumas questões sobre a formação dos professores, suas ações e sobre os discursos imbricados nas legislações, que ecoam, de certo modo, no contexto escolar, mas que não se efetivam na prática.

Em *O aluno com superdotação no contexto escolar e familiar*, apresentamos a trajetória escolar do aluno com superdotação e destacamos algumas de suas principais características, notadas pela sua mãe, equipe escolar e por nós. Por fim, falamos sobre a influência e participação da mãe no processo de escolarização, destacando sua percepção e relação com as escolas em que o filho já estudou.

Por fim, apresentamos *Algumas reflexões acerca das aulas de Matemática*, que é a disciplina escolar que o aluno com superdotação mais gosta. Neste bloco destacamos algumas práticas pedagógicas observadas nas aulas que (des)favorecem o desenvolvimento de suas habilidades.

5.1 Os paradoxos da práxis e a formação (e inércia) dos professores

Iniciaremos as análises pela formação docente e contexto escolar, pois esses dois fatores incidem diretamente na constituição da identidade profissional da equipe escolar, transparecendo em suas práticas cotidianas, que compõem o processo de escolarização do aluno com superdotação.

A Rede Municipal possui algumas particularidades em relação ao atendimento do público-alvo da Educação Especial, que são expostas em suas Diretrizes Curriculares¹. Ao analisar este documento, que tem como base a abordagem histórico-cultural, percebemos que o discurso acerca da Educação Inclusiva indica a busca por uma inclusão possível, em que haja o reconhecimento e acolhimento da diferença, do que não é normativo e, considerando a perspectiva da educação inclusiva que almejam – que é a de proporcionar a todos os alunos a possibilidade de terem acesso ao capital cultural desenvolvido pelos homens – compreendem que professores podem adotar práticas pedagógicas que contemplem o direito à diversidade.

Desde 2005, a Divisão de Educação Especial assumiu a responsabilidade de implantar a Educação Inclusiva na rede e, desde então, os serviços oferecidos foram se consolidando. Ampliou-se o número de alunos atendidos, estabeleceu-se parcerias com instituições que oferecem serviços de apoio especializado na área da saúde, criou-se duas modalidades de atendimento especializado (em sala de recursos e itinerância) e houve a criação do cargo Agente Educacional – Cuidador.

As instituições que possuem convênio com a Prefeitura Municipal são APAE e SORRI. A SORRI é uma Associação de caráter filantrópico, que tem por finalidade desenvolver ações dirigidas à promoção da saúde, assistência, ensino, educação, esporte, cultura, pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico, para o favorecimento do desenvolvimento pessoal, integração social e profissional de pessoas com deficiência física, intelectual, auditiva, visual, social, com necessidades educacionais especiais – NEE e pessoas com hanseníase.

A APAE é uma entidade de assistência social que presta atendimento e assessoramento à pessoa com deficiência. É reconhecida pela atuação na área de Educação e mantém a Escola de Educação Especial, para atender pessoas que necessitam de apoio pervasivo e Atendimento Educacional Especializado – AEE, para alunos incluídos nos Ensino Comum. A APAE atende atualmente pessoas com deficiência intelectual, física, visual, transtorno do espectro autista,

¹ Não apontaremos a referência do documento para manter o anonimato dos participantes desta pesquisa.

necessidades educacionais especiais – NEE, bebês de risco e pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Não há convênios da Rede Municipal com instituições especializadas em superdotação, conforme declara a responsável pela coordenação da área de Educação Especial, pois não há tais instituições no município. Quando necessário, recorrem ao serviço oferecido à comunidade pelo Centro de Psicologia Aplicada (CPA), da Faculdade de Ciências, da Unesp de Bauru. Neste centro há um projeto de extensão que tem por objetivo avaliar alunos encaminhados com indicativos de superdotação ou queixa escolar, com diferentes instrumentos, por demanda espontânea e orientar a equipe e pais acerca dos possíveis encaminhamentos para enriquecimento curricular na classe comum e no contraturno.

Enquanto modalidade de serviços especializados próprios relacionados à Educação Especial, há os atendimentos nas salas de recursos e itinerância. Na Sala de Recursos o professor especialista trabalha com o aluno, complementando e/ou suplementando o ensino oferecido na sala de aula comum, por meio do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

A itinerância é um serviço de orientação e supervisão pedagógica realizado por professores especialistas, que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que possuem alguma necessidade educacional especial e orientar os professores da classe comum desses alunos. Nas duas modalidades de serviço da Educação Especial, os professores especialistas disponibilizam aos professores da sala de aula comum, quando necessário, materiais adaptados e adequados às condições dos alunos.

Os professores especialistas e da sala comum podem contar com o Agente Educacional – Cuidador, que tem a função de acompanhar o aluno com deficiência (auditiva, visual, intelectual, física, múltiplas e síndromes) nas atividades desenvolvidas no âmbito escolar, possibilitando que ele tenha participação efetiva, inclusive os com maior dependência. Com a colaboração do cuidador, o professor tem melhores condições de executar o que foi planejado. Na escola lócus da pesquisa havia uma cuidadora, entretanto, ela não acompanhava o aluno com superdotação, pois ele não possui comprometimentos físicos ou cognitivos que afetassem ou colocasse em risco sua participação no ambiente escolar.

Além disso, é oferecida aos profissionais da Rede Municipal formação continuada gratuita, em que todos têm a oportunidade de participarem de cursos com temáticas diversas, incluindo temas correlatos à Educação Especial que tangenciam a superdotação ou sobre superdotação, conforme falas das profissionais da comunidade escolar. Há também a possibilidade de solicitar um auxílio estudante semestral, para custeio de cursos realizados em instituições privadas.

Outra particularidade da Rede Municipal é não condicionar o atendimento dos alunos que estão em avaliação a um laudo. Uma vez que se identifica comportamentos típicos de alguma condição e realiza-se o encaminhamento para equipe multidisciplinar e, havendo vaga, o aluno tem direito a participar do AEE.

A partir do exposto, podemos notar que a Rede Municipal tem recursos e ações positivas no que diz respeito ao atendimento de uma parcela do público-alvo da Educação Especial, entretanto, é notório a escassez de recursos e serviços voltados aos alunos com superdotação. Essa carência foi confirmada em um trecho da narrativa da Responsável pela coordenação da área de Educação Especial, em que ela declara “... nós temos poucos² e ainda pouco sendo feito por eles” (p. 73).

Para ilustrar essa realidade, destacamos outra fala da Responsável pela coordenação da área de Educação Especial:

Hoje, no município, nós temos uma professora que é itinerante, mas na Educação Infantil, que tem formação na área de altas habilidades/superdotação. Ela faz doutorado na UFSCar, na área de altas habilidades/superdotação. De imediato, é a professora que teria melhores condições para orientar tanto a escola, os professores do ensino comum, quanto a professora de sala de recursos (Excerto da entrevista *Fios de memória de uma Responsável pela coordenação da área de Educação Especial*, p. 74).

Em momento algum, essa professora foi encaminhada à escola para assessorar a equipe escolar. Esse fato contradiz o discurso presente nas Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal, que propõe a ampliação da formação e disposição de recursos necessários para que, por um lado, os professores não se sintam desamparados no contexto da Educação Inclusiva e, por outro, tenham condições de desenvolver um trabalho efetivo. Esse sentimento de desamparo aparece na narrativa da Professora da sala de recursos quando pedimos para ela falar sobre as dificuldades enfrentadas:

A principal dificuldade foi a falta de uma parceria. Eu precisava da ajuda de alguém mais hábil nessa área. Tivemos que buscar (eu e a escola) a teoria sozinha e sinto que foram tiros no escuro. Desenvolvemos algumas coisas, mas não sei se foi assertivo (Excerto da entrevista *Fios de memória de uma Professora da sala de recursos*, p. 97).

Aqui nos deparamos com um paradoxo: Se são ínfimos os recursos específicos disponíveis para o trabalho com alunos com superdotação, e havendo essa profissional atuando na Rede Municipal com formação na área, porque não se estabeleceu uma rede de apoio para auxiliar a equipe escolar?

² Fazendo referência aos alunos com superdotação.

Observamos iniciativas de ampliação da formação dos professores e funcionários das escolas, por meio da oferta gratuita de cursos em diferentes áreas e ajuda de custo, entretanto, a questão de disposição de recursos ainda carece de investimentos e otimização fato que, para Mori e Brandão (2009), é mais um impasse para a escolarização de alunos com superdotação.

Outra dificuldade encontrada foi encaminhar o aluno com superdotação para ser reavaliado por uma equipe multidisciplinar. Em momento algum o laudo apresentado pela mãe foi desconsiderado, mas as propostas de avaliação mais atuais que possuem uma abordagem multimodal, utilizando-se de diferentes meios e instrumentos para tornar esse processo mais completo, pois é importante adotar critérios que deem conta de avaliar o maior número de características possíveis, não foram solicitadas. (ALMEIDA; CAPELLINI, 2005).

Na primeira avaliação realizada em 2013, utilizaram entrevista com a criança, aplicação de três instrumentos psicométricos e observações. No laudo, que pode ser consultado no Apêndice H, não há muitos detalhes sobre como se deu esse processo. Além disso, não é comum fechar a identificação em crianças que apresentam precocidade por meio das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven – (RAVEN; COURT, 1988) que é indicada para avaliar o desenvolvimento intelectual de crianças de cinco a onze anos, o que não era o caso da criança que possuía dois anos, à época. Portanto, o QI de 180 presente no laudo é questionável.

Segundo Guenther (2006), é comum que a família procure ajuda ao notarem que seus filhos com menos de seis anos possuem capacidades acima da média, mas ela alerta que nessa fase, a precocidade é frequente e o desempenho da criança pode ser um reflexo do ritmo acelerado da maturação neurofisiológica, podendo se estabilizar com o tempo. Desta forma, o mais prudente seria acompanhar essa criança e esperar que essa fase passe, para então, realizar uma avaliação.

Ademais, o processo de avaliação e intervenção dos professores realizado na Rede Municipal ocorre da seguinte forma:

- Identificação das potencialidades e necessidades educacionais do aluno por meio de avaliação pedagógica;
- Estudo de caso, incluindo entrevista com a família, para levantamento de informações sócio-familiar;
- Encaminhamento para instituições conveniadas para avaliação e intervenção da equipe multidisciplinar (Médicos, Psicólogos, Fonoaudiólogos, Terapeutas Ocupacionais etc);
- Elaboração de recomendações em um plano individual de intervenção, estabelecendo metas, prioridades e procedimentos aplicáveis a cada caso;

- Avaliação e acompanhamento do aluno no ambiente escolar, apoio e orientação ao professor do ensino comum, verificando os resultados alcançados e formulando novas recomendações se for o caso.
- Orientações sempre que houver necessidade junto ao professor especializado ou profissionais encarregados da reabilitação do aluno.

Para que estas ações acontecessem no processo de reavaliação do aluno com superdotação foi necessária a elaboração de uma avaliação pedagógica, que é a primeira etapa desse processo, com informações para o encaminhamento ao Atendimento Educacional Especializado. De acordo com Pérez e Freitas (2016) neste documento são informados todos os processos desenvolvidos com o aluno com superdotação. De maneira geral, esse primeiro momento foi permeado por dúvidas e incertezas, conforme fala da professora da sala de recursos:

[...] na prática, nós não temos ainda formalizado nem a planilha de avaliação inicial³. Nós não temos, pois a gente faz mediante a necessidade. Nesse momento, quanto a esse preenchimento de planilhas, preenchimento de documentação eu me vi perdida. Junto com a coordenação, vimos as necessidades do aluno, mas ainda está muito cru. [...] Ainda não há uma avaliação pronta, mas temos indícios (Excerto da entrevista *Fios de memória de uma Professora da sala de recursos*, p. 96).

O mesmo pode ser observado na entrevista realizada com a mãe para o desenvolvimento do estudo de caso⁴, em que a professora da sala de recursos adaptou a planilha utilizada nos casos de alunos com outros perfis. Ela teve muitas dúvidas quando ao preenchimento do documento, pois os itens não se aplicavam as condições do aluno com superdotação. Já no início deste processo identificamos pontos que dificultaram a organização do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Dando continuidade, o aluno com superdotação deveria ter sido encaminhado para alguma instituição com a finalidade de ser reavaliado e atendido por uma equipe multidisciplinar, mas não há instituições conveniadas ao município que atendam esse público, sendo o Centro de Psicologia Aplicado – CPA a referência mais próxima. Entretanto, não existe a obrigatoriedade de oferecimento do atendimento multidisciplinar sempre que necessário aos alunos da Rede Municipal de Ensino e o aluno entrou para a fila de espera. Essa situação causou ansiedade na mãe e apreensão na comunidade escolar, como ilustrado nas narrativas

³ Toda a parte de avaliação pedagógica realizada pela escola na sala de recursos serve para o registro e acompanhamento dos casos e há uma série de documentos padronizados que devem ser preenchidos pela escola e encaminhados à Divisão de Educação Especial. A planilha de avaliação inicial é um desses documentos.

⁴ Fomos convidadas e acompanhamos a entrevista com a mãe, realizada pela Professora da sala de recursos e Coordenadora pedagógica, para estruturação do estudo de caso que, posteriormente, foi encaminhado à Divisão de Educação Especial do município.

Ontem mesmo a vi⁵ no portão e pensei: “*Meu Deus! O que eu vou falar pra ela hoje?*”. Porque todo dia ela quer uma novidade e a preocupação maior é que ele está na fila de espera do CPA aguardando ser chamado para avaliação e isso tem gerado uma expectativa muito grande para a mãe. Eu sei que têm muitos casos, é algo muito novo, só que como tudo está muito concentrado no CPA, eu penso que a gente teria que tentar outra estratégia, pois não sei até que ponto eles vão dar conta de atender a essa demanda (Excerto da entrevista *Fios de memória de uma Coordenadora Pedagógica*, p. 86).

Foi uma dificuldade muito grande buscar recursos, inserir ele numa nova avaliação, tivemos os entraves de cada um no seu quadrado, cada um no seu degrau, do “*eu tenho que primeiro passar pelo fulano, depois pelo sicrano*”. Perdemos a agilidade no meio do caminho e acho que foi uma das maiores dificuldades e não conseguimos ultrapassá-la (Excerto da entrevista *Fios de memória de uma Professora da sala de recursos*, p. 98).

Lopes e Gil (2016) pontuam que os desafios enfrentados pelos profissionais da educação são os mesmos dos pais, salvas as singularidades de cada um deles. Neste sentido, o sentimento de angústia em torno da espera pela avaliação era compartilhado pela mãe, professora da sala de recursos e coordenadora pedagógica.

É previsto na LDBEN, artigo 60, a possibilidade de parcerias com instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio. Entretanto, o poder público opta, preferencial, pela ampliação do atendimento na própria rede regular de ensino (BRASIL, 1996 – atualizada em 2017). Considerando o previsto na Lei e o que observamos na prática, nos deparamos com um paradoxo: O que fazer quando não há parcerias com instituição especializadas e nem meios de estruturar e ampliar o atendimento (em curto prazo), considerando a necessidade do aluno com superdotação de ser atendido imediatamente?

Voltando ao contexto escolar, seguindo o processo descrito no currículo, o professor da sala de recursos deveria elaborar um plano individual de intervenção, fazer o acompanhamento, orientar e apoiar a professora da sala comum, entretanto, ela diz que não têm experiências anteriores com alunos com superdotação e sua formação foi direcionada aos outros grupos da Educação Especial:

Senti uma incapacidade, me senti amarrada mesmo, porque a minha formação foi toda dentro do aluno que não sabia, dentro das deficiências, das faltas de habilidades e de repente eu vi um com muita habilidade. Me senti insegura como profissional, tive que buscar, tive não, eu preciso buscar e muito para poder proporcionar a ele um maior desenvolvimento e carrego essa preocupação (Excerto da entrevista *Fios de memória de uma Professora da sala de recursos*, p. 99).

⁵ Fazendo referência a mãe.

Já a professora da sala comum, em sua narrativa, diz que “Até hoje só tive alunos com deficiências, com DI⁶, tanto aqui como na outra escola, mas com altas habilidades não. Aliás, não sei como medir se é altas habilidades ou não” (p. 92). Partindo do que está previsto na literatura e na legislação, enquanto atribuições do professor capacitado e do professor especializado, e com o que vemos nas entrevistas, nos deparamos com outro paradoxo: O professor capacitado não está capacitado e o especializado não se sente apto e seguro para trabalhar com alunos com superdotação.

Peréz e Freitas (2011) explicitam que nos cursos de especialização em Educação Inclusiva ou Educação Especial a carga horária destinada à temática, geralmente, é insuficiente e não permite formar adequadamente os profissionais, da mesma forma que, para as mesmas autoras e para Alencar e Fleith (2001), são raros os cursos de Pedagogia e outras licenciaturas que contemplam o tema superdotação nas formações iniciais.

As profissionais da educação, participantes dessa pesquisa, possuem anos de experiência na docência, mínimo de 19 e máximo de 25 anos, e têm participado frequentemente de formações em diferentes áreas que vão de cursos de aperfeiçoamento ao Doutorado. Sobre formação na área de superdotação, as duas professoras – da sala comum e da sala de recursos – relatam que tiveram contato com o assunto, mas não de forma aprofundada. Em um curso sobre Ensino Especial, por exemplo, a professora da sala comum estudou alguma coisa sobre superdotação, mas pouco, pois o curso que participou era generalista e abordava vários tópicos. Já a professora da sala de recursos destaca que cursos oferecidos nas capacitações do município que ela participou tem tido ênfase em superdotação.

Neste sentido, nos deparamos com mais paradoxos: que formação é essa que precisamos para a área da Educação Especial? Considerando que as participantes possuem vasta formação na área (geral), encontram dificuldades e não se sentem aptas para efetivar o trabalho que contemple especificidades desse público-alvo da Educação Especial, nos vem à preocupação com os professores que não a tem.

Em se falando em formação, as quatro participantes que fazem parte da equipe escolar passaram pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM ou cursaram Licenciatura em Pedagogia com Habilitação em alguma deficiência. Em nível de Brasil, esses cursos foram extintos e no país há apenas duas universidades oferecendo cursos para essa formação inicial especializada na área da Educação Especial: Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

⁶ Deficiência Intelectual.

Em só tendo isso, se os professores do Ensino Superior e os que atuam nas escolas de Educação Básica, atualmente, ainda são esses que tiveram acesso a uma formação específica, qual será o perfil formativo dos professores de Educação Especial do futuro que atuarão nas salas de recursos e nos cursos de licenciatura que formarão professores? Continuaremos com uma legislação que admite professores com formações específicas para atuarem nas salas de recurso multifuncionais (generalistas), correndo o risco de não saberem, minimamente, o que é específico de cada área? Não é o professor da sala comum – que em tese deveria ser capacitado para oferecer uma Educação Inclusiva em meio a diversidade – que vai dar conta disso. É o professor especializado, e como ele vai favorecer isso se nem mesmo ele sabe?

A Responsável pela coordenação da área de Educação Especial ilustra em sua narrativa como essas questões têm impactado na organização e oferecimento dos serviços

Temos o professor da sala de recursos multifuncional que teria que ter condições de dar conta disso⁷, mas a gente sabe que, às vezes, a nossa formação vai focando para determinada direção e essa é uma crítica que eu faço para a organização da sala de recursos do MEC⁸. Eu acho que um professor não consegue ser bom em todas as áreas, bom que eu digo seria expert ou especialista. Ele tem que dar conta, por exemplo, das condições de processamento auditivo de um aluno que tem deficiência auditiva; ele tem que dar conta de Libras quando o aluno é surdo e se comunica por Libras; se tem um aluno cego precisa dar conta do Soroban e do Braille; se tem outro aluno com deficiência intelectual as necessidades dele são diferentes; se tem um aluno com deficiência física que não tem o cognitivo prejudicado ele precisa dar conta das tecnologias assistivas. Então eu penso que é difícil um professor dar conta de tudo isso. Essa é a crítica que eu faço a organização de recursos humanos do MEC, eu acho que se fosse focado, direcionado, até o atendimento para o aluno com deficiência seria melhor, mas esse professor, teoricamente, teria que dar conta de todas essas condições (Excerto da entrevista *Fios de memória de uma Responsável pela coordenação da área de Educação Especial*, p. 74).

Além dessas questões relacionadas a formação e burocracias, em diferentes situações o aluno com superdotação foi privado de seus direitos, além de constantemente tentarem enquadrá-lo no que é normativo. A exemplo, destacamos uma situação narrada pela Professora da sala de recursos:

Eu me deparei com essa fala de um dos gestores: “*olha ele tem superdotação, mas você tem que cuidar dos que não sabem, não dos que sabem. Tem tantos alunos que não sabem ler e escrever, que não tem o laudo e você tá aí preocupada com o que sabe tudo*”. Então a gente se depara com este preconceito e há um longo caminho a se percorrer, porque eles acham que esse aluno caminha sozinho e que eu estou perdendo tempo. Infelizmente não há esse olhar para os superdotados. Me deparei também com a fala de uma professora: “*nossa minha aluna não lê e não escreve, mas*

⁷ Fazendo referência ao suporte que o profissional deveria dar aos professores da sala comum e membros da equipe escolar.

⁸ Ao implementar as salas de recursos e o atendimento educacional especializado, o Sistema Municipal seguiu a legislação federal e até hoje mantém a organização desse espaço em consonância com as deliberações do Ministério da Educação e Cultura - MEC.

ela não tem laudo e você podia estar com ela, mas agora você vai com o que já sabe ler e escrever até a mais que os outros” (Excerto da entrevista **Fios de memória de uma Professora da sala de recursos**, p. 96).

Mendonça, Mencia e Capellini (2015) alertam que o atendimento no âmbito escolar só se efetiva se houver um consenso entre gestão e professores, bem como o envolvimento e comprometimento de toda a comunidade escolar para o planejamento das atividades, estabelecimento de metas, prioridades e objetivos a serem alcançados.

Segundo Ramalho et al. (2014) ainda convém lembrarmos que para muitos professores a “Educação Especial” contempla apenas as pessoas com deficiência, logo, pode ser comum a permanência da concepção que sustenta o mito de que alunos com superdotação não possuem Necessidades Educacionais Especiais, tão pouco precisam de atendimento especializado. Neste sentido, para Carvalho (2007) as barreiras atitudinais ainda são as mais difíceis e demoradas de serem transpostas, corroborando para a manutenção dessa cultura no ambiente escolar.

Conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), deveria ser oferecido uma forma especial de atendimento dos alunos com superdotação na educação escolar, de maneira complementar e/ou suplementar. Mesmo assim, são recorrentes as falas que tais alunos são autossuficientes e que não precisam de atendimento especializado ou qualquer outra forma de atenção. Por influência desses estereótipos, esse grupo permanece às margens dos serviços especiais, pois não são reconhecidos como tal (MARTINS; CHACON, 2016; PÉREZ; FREITAS, 2009; RANGNI; COSTA, 2014; FREITAS; RECH, 2015).

O gestor, aparentemente, apresenta desconhecimento acerca das especificidades do serviço oferecido nas salas de recursos, denominado Atendimento Educacional Especializado – AEE, que segundo legislação federal adotada pelo município (BRASIL, 2011), prevê o atendimento de todo público-alvo da Educação Especial, incluindo os alunos com superdotação.

Além disso, o discurso que professor especialista tem que ensinar apenas “os que não aprendem” é um mito. Vigotsky (1997) em seus estudos acerca do termo defectologia, que trata das “pessoas com defeito⁹”, pontua que embora a deficiência seja uma condição biológica, ela não é um fator limitador. Se houver oportunidades de acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, por meio de um ensino mediado, que leve em consideração as necessidades dessas pessoas e tenha o objetivo de superação das dificuldades, abre-se a este sujeito novas possibilidades de convívio e acesso ao conhecimento. Neste sentido, todos os seres humanos são capazes de aprender, basta ter meios e oportunidades para isso.

⁹ Na nomenclatura atual são as pessoas com deficiência.

Outro mito presente nesses discursos é pensar que o aluno com superdotação sabe tudo. Essas são concepções equivocadas uma vez que, assim como quaisquer outros alunos público-alvo da Educação Especial, precisam do apoio e incentivo de seus professores e têm direito aos serviços garantidos nas legislações vigentes, como a LDBEN (BRASIL, 1996 – atualizada em 2017). Por conta deste pensamento, é comum oferecerem subsídios para quem está abaixo dessa média alcançar o “padrão”, mas quem está acima dele pouco tem recebido oportunidades para desenvolver-se (LANDAU, 2002).

Para Matos e Maciel (2016), no Brasil, a responsabilidade de receber as matrículas, organizar e oferecer atendimento aos alunos com superdotação nos horários contrários das aulas em espaços a serem definidos pelo próprio sistema, neste caso nas salas de recursos, fica sob responsabilidade das redes de ensino. Aqui nos deparamos com outro paradoxo: como a escola oferecerá um suporte ao aluno, se o gestor acha que ele não precisa do atendimento?

Neste sentido, segundo Bahiense e Rossetti (2014), os sistemas de Ensino Superior podem estar cometendo falhas na promoção desse conhecimento, o que nos leva a questionar como estão sendo capacitados os professores que não são especialistas e o que compreendem/sabem sobre Educação Especial e Educação Inclusiva?

É nesse contexto que a efetivação de ações afirmativas em atenção aos alunos com superdotação são tão difíceis de serem colocadas em prática. Neste processo, precisa-se de pais persistentes, professores interessados ou uma gestão que olhe para essa questão de forma inovadora (MATOS; MACIEL, 2016). Caso contrário, e conforme observado no contexto escolar desta pesquisa, as primeiras ações dos profissionais dispostos a oferecer algo para o aluno com superdotação, como foi o caso da professora da sala de recursos e da coordenadora pedagógica, seria derrubar as barreiras atitudinais de seus colegas e superar entraves.

As profissionais da educação reconhecem que os alunos com superdotação têm passado pelas escolas sem ao menos terem acesso às situações de aprendizagem e aos serviços dos quais têm direito, conforme as falas destacadas:

[...] eles ficam ali entre a massa, um ano passa, dois anos passam, três anos e quando vê esse potencial ficou ali amortecido. Ele tenta sozinho, mas se não tiver a oportunidade do contato com a situação de aprendizagem adequada, por mais que ele tenha capacidade, como ele vai aprender? Muitos têm suporte familiar, outros não, então a escola é de extrema importância (Excerto da entrevista *Fios de memória de uma Coordenadora Pedagógica*, p. 85).

Eu acredito que eles estão aí, mas o que alguns professores nos falam é que estão tão acostumados a trabalhar com aqueles que não aprendem que, aquele que aprende, acaba indo no fluxo da aprendizagem dos outros (Excerto da entrevista *Fios de memória de uma Responsável pela coordenação da área de Educação Especial*, p. 73).

Começamos a perceber indícios de uma cultura de normalização da superdotação, que resulta na homogeneização desse grupo que, segundo Martins e Chacon (2016) correm o risco de se adaptarem ao contexto rotineiro da sala de aula e passarem pelos ambientes escolares sem serem notados.

Na narrativa de todas as profissionais da comunidade escolar aparece, nas entrelinhas, que nunca haviam trabalhado com alunos com a superdotação, que essa condição é algo recente, uma parcela nova na Educação Especial e que não há nada específico na Rede Municipal para atender esse grupo, entretanto, essa condição é citada na LDBEN desde o ano de 1961 e ações poderiam ter sido pensadas e colocadas em prática.

Por ser um tema pouco abordado nas formações ou de forma superficial, tanto na inicial como continuada, essa condição entre os profissionais da educação é considerada nova. Logo, perpetua-se concepções equivocadas sobre esses alunos, fazendo com que permanecessem esquecidos, conforme aponta os trabalhos desenvolvidos por Pérez e Freitas (2009), Rangni e Costa (2014) e Freitas e Rech (2015).

Podemos inferir que questões relacionadas à formação, e a ausência de características físicas, de comportamentos, ou quaisquer tipos de “marcas de estranheza”, que tanto procuram e destacam quando se fala em Educação Especial, pode estar corroborando para a invisibilidade dos alunos com superdotação.

É neste cenário que se dá (e se dará) a escolarização de muitos alunos com superdotação que, quando notados, despertam diferentes sentimentos nos profissionais que os atenderão. Sobre as primeiras experiências e contatos com o aluno com superdotação, a coordenadora pedagógica diz que no início foi um impacto, pois ele apresentava um desenvolvimento muito precoce. Para a professora da sala de recursos foi bem assustador e interessante ao mesmo tempo, pois ela nunca havia tido contato com um aluno como ele. Já a professora da sala comum disse apenas que não se opôs que ele ficasse como ouvinte em sua turma, pois era uma sala boa e ela não teria que ficar trabalhando individualmente com ele.

Em relação aos demais professores da escola, as três destacam que despertou bastante curiosidade no grupo, pois foi a primeira vez que receberam um caso como àquele, entretanto, a professora da sala de recursos admite que a equipe não estava preparada para receber esse aluno. Nem ela, enquanto professora da sala de recursos, nem o gestor, nem a coordenação, nem a professora da sala comum, nem os outros professores.

Mendonça, Mencia e Capellini (2015) apontam que, por meio das políticas públicas, deveria ser viabilizada a formação eficaz desses professores para que propostas educacionais

adequadas sejam incorporadas no contexto escolar, pois os profissionais que lá atuam ainda não estão preparados para lidar com os alunos com superdotação.

Diante desse cenário, e esgotadas as possibilidades já apresentadas até aqui, a equipe escolar poderia recorrer as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal para terem um direcionamento de suas práticas ao consultar o tópico que apresenta estratégias e recursos facilitadores para o trabalho com público-alvo da Educação Especial e alunos com Necessidades Educacionais Especiais. O Quadro 8 apresenta um resumo do que é proposto no documento.

Quadro 8 - Estratégias e recursos facilitadores para o trabalho pedagógico.

Condição	Estratégias e recursos facilitadores.
Deficiência Auditiva	Utilizar o apoio visual (imagens e ilustrações), ensino de segundas línguas, falar sempre de frente para que o aluno possa realizar a leitura orofacial, e deixar o aluno sentado no meio e frente da sala.
Deficiência Física	Utilizar Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) para compensar prejuízos na área da comunicação, assim como sinais manuais, gestos de uso comum, fotos, desenhos e símbolos, quando necessário. Adaptações físicas do ambiente escolar e de materiais utilizados cotidianamente.
Deficiência Intelectual	Utilizar materiais que auxiliem a aprendizagem e exemplos reais como apoio, respeitar o ritmo do aluno, apresentar as atividades em partes para facilitar a compreensão, variar o grau de dificuldade, planejar atividades diferenciadas com o mesmo conteúdo trabalhado com a turma, utilizar produções diversas (escritas e orais). Os alunos podem, ainda, serem organizados em grupos ou em duplas para que haja a troca entre eles
Deficiência Visual	Mantê-los informados sobre a organização do ambiente, utilizar recursos sonoros e táteis como apoio, adaptar atividades com o uso de relevos, texturas e material em Braille. Para os alunos com baixa visão, utilizar cores e contrastes, ampliação de materiais e deixá-los sentados próximo a lousa
Transtornos Globais do Desenvolvimento	Conhecer características e interesses dos alunos para planejar atividades e materiais adaptados para motivá-los, utilizar atividades com ilustrações e imagens, estímulos visuais, táteis e auditivos, estabelecer uma rotina, estimular a comunicação, criar vínculos e não rotulá-los.
Altas Habilidades/Superdotação	Não foram citadas estratégias pedagógicas que facilitam o trabalho pedagógico com esse grupo.

Fonte: Elaboração própria com base nas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal¹⁰.

Além do que foi pontuado que ficou aquém das necessidades do aluno com superdotação, por meio da leitura que fizemos das Diretrizes Curriculares da Rede Municipal, não são citadas estratégias e recursos que facilitariam o trabalho pedagógico com esse grupo, tanto na sala de aula comum como na sala de recursos, conforme descrito nas outras áreas da Educação Especial, tão pouco apresentado um texto que desse subsídio e direcionamento aos

¹⁰ Não faremos referência ao documento para manter o sigilo dos participantes.

professores que consultassem o documento. Mais uma vez os alunos com superdotação foram negligenciados.

Uma estratégia que poderia ter sido citada no documento seria pedir para que os alunos com superdotação ajudem os colegas de classe que estão com dificuldades ou, para evitar que não fiquem com tempo ocioso em sala, oferecer livros, revistas, jornais e textos informativos para leitura, assim como atividades sobre temas de seus interesses (MENDONÇA; MENCIA; CAPELLINI, 2015).

Esses tipos de atividades foram realizadas em sala de aula. Nos tempos livres, ao terminar as atividades, a professora da sala comum deixava que todos os alunos lessem gibis, Revista Recreio ou desenhasse. À exemplo, após terminar uma avaliação, que concluiu em pouco tempo e ficou com tempo ocioso, pegou uma Revista Recreio, leu o sumário, mas aparentemente não localizou nada de seu interesse. Decidiu então pegar uma folha e a partir da observação, desenhou um dos personagens que estava na capa.

Considerando a falta de documentação específica, direcionamentos pedagógicos, oferta limitada de atendimento multidisciplinar a uma única instituição e, principalmente, a incipiente formação das professoras sobre a temática, pode-se inferir que a elaboração do Atendimento Educacional Especializado – AEE e o processo de escolarização do aluno com superdotação ficou comprometido, pois até então não havia um olhar para esse público-alvo da Educação Especial na Rede Municipal, apoiando-se no argumento de que não havia demanda.

Pérez e Freitas (2011) apontam que esse é um dos fatores que comprometem a aplicabilidade do AEE, pois se atrela a organização e planejamento do serviço a uma demanda que, neste caso, “não existia” e quando esse aluno ingressa na Rede Municipal identificado, volta-se a atenção à essa questão numa tentativa de oferecer o atendimento, conforme ilustrado na fala da Responsável pela Divisão de Educação Especial:

Sabe aquela questão que quando tem o aluno, então se volta a entender esse universo para dar um bom atendimento? É neste sentido. Por exemplo, surgiu o caso nessa escola, a partir desta demanda, estamos procurando organizar o atendimento para estes alunos (Excerto da entrevista *Fios de memória de uma Responsável pela coordenação da área de Educação Especial*, p. 73).

Enquanto esses atendimentos estavam em vias de planejamento, organização e implementação, ações foram realizadas para que o aluno com superdotação fosse assistido. A partir da avaliação pedagógica, identificaram que a criança apresentava assincronias na coordenação motora fina e em utilizar o caderno para fazer registros escritos. Dessa forma, essas dificuldades foram trabalhadas na sala de recursos por meio de alinhavo, desenho e traçado.

Sobre as ações da professora da sala comum, não ocorreram atividades diferenciadas, pois, segundo ela, a turma estava mais adiantada nos conteúdos em relação ao que ele havia estudado anteriormente. Uma estratégia que ela destaca foi voltar e revisar os conteúdos com a turma, para que o aluno com superdotação pudesse acompanhá-los. Podemos notar, nesta prática, uma tentativa de flexibilização dos conteúdos que, segundo Fonseca (2015), beneficia todos os alunos, uma vez que são alterações nas estratégias de ensino em que conteúdos e objetivos não são modificados. Sobre isso, ela destaca que percebeu:

[...] como ele avançou de quando chegou até agora. Eu não sei se antigamente, na outra escola, se ele trabalhava mais na oralidade, se tinha um professor mais específico, mas como eu tenho que trabalhar com todos, inclusive com ele, teve que seguir as regras da sala, da escola (Excerto da entrevista *Fios de memória de uma professora da sala comum*, p. 89).

Essa fala final nos chamou atenção. Não conseguiremos pontuar quais são as regras da sala e da escola que a professora faz referência, mas esta afirmação nos leva a refletir – e a reafirmar – que as necessidades educacionais de todos os alunos, com ou sem superdotação, ficam condicionadas a normatização, onde privilegia-se a homogeneização. Especificamente no caso de alunos com superdotação, para Rangni e Costa (2014, p. 192) tais alunos “são obrigados a enquadrarem-se em um sistema escolar que vê com mais simpatia a homogeneização dos indivíduos às normas vigentes”.

Nesta perspectiva, os alunos considerados “diferentes” podem se deparar com o que Sawaia (2003) denominou de “inclusão perversa”, que causa tristeza, reforça o sofrimento e anula o potencial de ação e desenvolvimento dessas pessoas. A mãe, em sua narrativa, destaca alguns episódios, que ocorreram em outras escolas, que ilustram como essa situação se materializou na escolarização de seu filho

Ele tinha muito interesse por aprender desde pequeno, porque na sala de aula¹¹ não ensinava nada disso, era só pintura e assistir DVD, pintura e DVD, aí chegava em casa “mãe não quero mais assistir DVD não, já passei o dia assistindo DVD, to cansado de pintar” e é assim até hoje. Quando ele foi para UNIC, a professora me perguntou por que ele tinha pavor de pintura, isso porque passou a infância dele fazendo pintura e enjoou de pintar. Ela disse: “Ah! Por isso que quando chega o dia da pintura ele bota aquela moleza, aquela preguiça, porque passou a idade que ele queria estudo, pintando”. Quando começava a fazer uma letra era o bimestre todinho só aquela letra: o A, depois fazia o A com não sei o que, o A com isso, o A com aquilo. Sempre ele ficava com ódio e quando chegava em casa fazia as coisas que eu passava no caderno que ele tinha em casa (Excerto da entrevista *Fios de memória de uma mãe*, p. 105).

Esse aluno, provavelmente, passou pelas mãos de professores formados, em sua maioria, para ministrar aulas para turmas homogêneas, com práticas e propostas pedagógicas

¹¹ Fazendo referência a Educação Infantil.

ainda bastante cristalizadas e pouco diversas. Essa situação configura-se como um grande desafio, pois para se pensar em novos modos do fazer pedagógico é necessário que levem em consideração os interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem de todos os alunos. Logo, seria viável que os professores tivessem abertura para promoverem a produção criativa por meio de desafios que alarguem os horizontes dos alunos, em especial os com superdotação, pois o mais adequado seria metodologias que privilegiassem à rapidez de raciocínio e capacidade de abstração, em um processo dinâmico de aprendizagem (SABATELLA; CUPERTINO, 2007).

Neste sentido, concluímos esse primeiro exercício analítico inferindo que a invisibilidade dos alunos com superdotação perpassa a formação de professores, os contextos escolares, o contexto legislativo e, mais especificamente nessa Rede Municipal de Ensino, as Diretrizes Curriculares, ocasionando inúmeros entraves que dificultaram o processo de escolarização do aluno com superdotação. Há muito em que avançar para que os discursos e legislações, de nível federal e local, sejam exequíveis na prática.

5.2 O aluno com superdotação no contexto escolar e no familiar

Neste bloco temático foram discutidas as questões relacionadas aos contextos escolar e familiar, em que destacaremos os comportamentos do aluno com superdotação e as interações entre os participantes. Vale ressaltar que ao iniciarmos a produção dos dados, fomos comunicadas que algumas aulas no mês de Setembro (2017) estariam destinadas às atividades da Feira de Matemática, que no mês de Outubro seguiriam o calendário normalmente e em Novembro a professora da sala comum sairia de licença prêmio e não retornaria mais à escola, por isso em Novembro outra professora assumiu a turma (que aqui será identificada como professora substituta).

5.2.1 Trajetória escolar e aceleração

Por meio de documentos cedidos pela mãe, notamos que o aluno com superdotação passou pela aceleração na Educação Infantil. Sintetizamos algumas informações (tabela 2) sobre sua trajetória escolar que, antes de ingressar na escola lócus da pesquisa, havia ocorrido apenas em escolas particulares, como bolsista.

Tabela 2 - Sistematização da trajetória escolar (em anos) do aluno com superdotação.

Modalidade de ensino	Etapa	Ano	Idade do aluno ¹²
Educação infantil	Infantil I	2013	2 anos e 3 meses
	Infantil II	2014	3 anos e 3 meses
Aceleração			
Ensino Fundamental	1º ano	2015	4 anos e 3 meses
	2º ano	2016	5 anos e 3 meses
	3º ano	Primeiro semestre de 2017	6 anos e 3 meses
	Adequação ano/série		
	4º ano	Segundo semestre de 2017 (ouvinte)	6 anos e 9 meses ¹³

Fonte: Elaboração própria com base nos boletins cedidos pela mãe.

Segundo Virgolin (2012), na Educação Infantil a aceleração pode acontecer com o início adiantado da vida escolar, quando a criança apresentar desenvolvimento precoce em alguma área, ou com a entrada antecipada no Ensino Fundamental, desde que o aluno apresente capacidades de acompanhar as séries mais avançadas.

O aluno com superdotação ingressou na Educação Infantil por volta dos dois anos, apresentando sinais de precocidade, entretanto, esse não foi um fator decisivo para sua matrícula na escola. Em pouco tempo ele começou a ler e foi encaminhado para avaliação com a Psicóloga e, ao completar quatro anos, foi acelerado para o Ensino Fundamental.

Para Maia-Pinto e Fleith (2013) a aceleração proporciona inúmeros benefícios ao desenvolvimento global, uma vez que a criança se sente desafiada, motivada e com suas necessidades educacionais melhor atendidas, tanto quando ocorre o avanço de série/ano como na entrada precoce na escola.

Entretanto, vale ressaltar que é necessário avaliar cada caso para decidir acelerar ou não, pois nem sempre é a medida mais apropriada. Oliveira e Almeida (2013) ressaltam que as características, necessidades e contextos nos quais esses alunos estão inseridos devem ser observados para que a aceleração seja assertiva. As autoras destacam algumas características importantes a serem consideradas:

- 1) nível de desenvolvimento cognitivo muito acima da média para sua idade, atendendo ao nível de exigência da classe mais avançada em que será colocado;
- 2) nível de competência acima da média do ano escolar desejado;
- 3) ausência de qualquer problema grave de ajustamento emocional;
- 4) alto grau de envolvimento com as tarefas escolares e aprendizagem;

¹² Cálculo realizado tendo o mês de Janeiro como base, seguindo o critério que é neste mês que inicia-se o ano letivo na maioria dos Sistemas de Ensino.

¹³ Idade do aluno no mês de Julho de 2017, seguindo o critério de que é neste mês que inicia-se o segundo semestre do calendário escolar na maioria dos Sistemas de Ensino, inclusive o da Rede Municipal pesquisada.

5) o aluno não deve se sentir pressionado a acelerar.

Antes da aceleração da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, por meio da avaliação psicológica, constatou-se que o aluno com superdotação, aos dois anos, não apresentava níveis de ansiedade, descontrole emocional ou indicadores de distúrbios. Ele apresentava segurança, boa aparência física e capacidade de concentração na média esperada para sua idade e escolaridade. Nos aspectos cognitivos, apresentou facilidade de aprendizagem, raciocínio rápido e boa capacidade de memorização. Sobre os traços da personalidade, observou-se certa introspecção, boa capacidade em aceitar regras e limites impostos e boa adaptação. No que se concerne à questão da relação interpessoal observou-se introversão, seriedade e emotividade.

Embora apresentasse níveis de desenvolvimento cognitivo muito acima da média para sua idade, ausência de qualquer problema grave de ajustamento emocional e alto grau de envolvimento com as tarefas escolares e aprendizagem, a equipe escolar optou por não acelerá-lo, inicialmente, por conta da idade:

Elas¹⁴ viam que ele era capaz de ficar na alfabetização ou na série maior e não colocavam porque era pequeno demais, novo demais para ficar no primeiro ano. A diretora achou melhor deixar ele avançar mais na idade e quando tivesse três, quatro anos passava ele para série maior. E eu esperei, mas quando ele completou os quatro anos e nós voltamos a conversar sobre isso, ela disse que só poderia com seis anos (Excerto da entrevista *Fios de memória de uma mãe*, p. 103).

De acordo com o relato da mãe, o processo de aceleração só se efetivou quando a família se mobilizou e percebemos que uma das barreiras encontradas foi a falta de conhecimento, estrutura pedagógica e educacional para o atendimento do aluno com superdotação, ainda na Educação Infantil.

Um encaminhamento sugerido no laudo elaborado pela Psicóloga que o avaliou foi o tratamento psicoterápico, para a criança ser acompanhada e aprender a lidar com suas habilidades, caso contrário poderia vir a sofrer algum transtorno de adaptação por se encontrar num nível intelectual acima das outras crianças com sua idade escolar.

A mãe relata¹⁵ que uma Psicóloga do Centro de Atenção Psicossocial - CAPS passou a acompanhá-lo periodicamente, enquanto estavam morando no interior do Ceará. O CAPS é um serviço de saúde aberto e comunitário do SUS, local de referência e tratamento para pessoas que sofrem com transtornos mentais, psicoses, neuroses graves e persistentes e demais quadros que justifiquem sua permanência num dispositivo de atenção diária, personalizado e promotor

¹⁴ Fazendo referência a diretora e professoras da escola de Educação Infantil.

¹⁵ Em conversa informal, fora do momento de entrevista.

da vida. Ele era atendido antes ou depois do expediente normal, individualmente, pois sua condição não se enquadrava ao público atendido pelo CAPS e a Psicóloga passou a fazer esse trabalho de forma voluntária, após conversa com a família, pois se sensibilizou com a situação e sabia que eles não teriam condições financeiras para custear o acompanhamento.

Maia-Pinto e Fleith (2013) destacam que o sucesso da aceleração está diretamente relacionado ao acompanhamento adequado de todo processo, com a atenção voltada aos diversos aspectos do desenvolvimento e não somente à área acadêmica. Metrau e Reis (2007) apontam que a precocidade representa um sinal indicador de alerta para a superdotação e deveria ser observada de forma longitudinal, pois o fator temporal é importante na avaliação desses casos.

Após esse processo de aceleração, e estando no terceiro ano do Ensino Fundamental, a família mudou-se para o interior de São Paulo. Quando matriculado na escola municipal lócus da pesquisa em Julho [2017], e a partir de avaliação pedagógica, percebeu-se que o aluno com superdotação tinha nível intelectual acima da média dos alunos do terceiro ano daqui e decidiram fazer uma nova adequação ano/série.

Na LDBEN, no art. 59, é prevista a aceleração aos alunos superdotados para concluir em menor tempo o programa escolar, entretanto, fica a critério das redes de ensino se organizarem para realizá-la. Embora fique a cargo do município estabelecer um modelo e regras para aceleração, o mesmo não possui legislação específica sobre o tema e a Divisão de Educação Especial segue as deliberações do MEC, pautadas na LDBEN. Desta forma, a decisão tomada em Conselho Escolar, com a autorização da Secretaria Municipal de Ensino, foi de deixá-lo acompanhar as aulas no quarto ano como ouvinte e, no início do próximo ano [2018] realizar uma nova avaliação para efetivar legalmente, ou não, a reclassificação série/ano.

Diante dessa situação, organizaram-se da seguinte forma: o aluno com superdotação frequentava e fazia todas as atividades e avaliações do quarto ano, mas as notas e a frequência eram passadas para a professora do terceiro ano, que era a responsável por fazer os registros na caderneta e no sistema, pois, legalmente, ele tinha sua matrícula vinculada ao outro ano. Sobre a adequação série/ano, para a professora da sala comum

[...] Como ele está numa sala mais adiantada, facilitou o meu trabalho e foi bom para ele também, que está se apropriando de conhecimentos que não são previstos para sua idade. O que vai acontecer nos próximos anos eu já não sei, é tudo muito moroso e a gente teria que ver o que é melhor para o aluno com superdotação. Se ele tem condições de acompanhar além do conhecimento daquele ano, porque ficar preso ali por causa da idade? (Excerto da entrevista *Fios de memória de uma Professora da sala comum*, p. 92).

Entendemos que a aceleração que ocorreu na Educação Infantil e, principalmente, a adequação de deixá-lo como ouvinte no quarto ano do Ensino Fundamental, são possibilidades viáveis e positivas para o atendimento no ambiente escolar das necessidades educacionais de alunos com superdotação, sendo um avanço na luta pelos direitos desse público-alvo da Educação Especial. Todavia, concordamos com Martins (2013), Guenther (2006) e Oliveira e Almeida (2013), que quaisquer medidas educacionais relacionadas à criança precoce, como essa, por exemplo, devem ser tomadas com extremo cuidado e prudência.

Ademais, estando em um quarto ano com praticamente sete anos, observamos que o aluno com superdotação teve bom desempenho e acompanhou os conteúdos e atividades do cotidiano escolar. Falaremos a seguir especificamente das situações observadas e das características de superdotação apontadas na literatura que observamos ou foram citadas pelas demais participantes em suas narrativas.

5.2.2 Características predominantes do aluno com superdotação

Iniciaremos trazendo alguns episódios relacionados à Feira de Matemática, em que os alunos manipularam jogos matemáticos, participaram de um torneio de desafios interclasses e expuseram os resultados finais em um evento aberto à comunidade. De maneira geral, o aluno com superdotação fazia rapidamente suas jogadas, passava dicas, ajudava e se preocupava em ensinar os colegas, apresentando *comportamento cooperativo*¹⁶. Era *competitivo*¹⁷ e quando perdia, logo iniciava outra partida. Percebia-se que não gostava de perder e a professora da sala comum fala sobre isso:

Ele quer o resultado positivo logo, ali. Ele não gosta de perder. Ele também gosta de terminar rápido, mas no início ele não conseguia e eu acho que até certo ponto ele ficava triste, frustrado, mas não falava nada. Ele gosta de ser o destaque, não de ficar para trás dos demais (Excerto da entrevista *Fios de memória de uma Professora da sala comum*, p. 89).

Em um dos jogos, o aluno com superdotação apresentava *distração, tédio e desmotivação*¹⁸ nos momentos em que estava na vez do colega, que pensava e realizava cálculos antes de dar a resposta. Ele ficava disperso, prestava atenção nos outros grupos e conversava com crianças que passavam por perto, demonstrando *amplitude de foco (parece distraído, mas*

¹⁶ Deixaremos em destaque a característica equivalente aos quadros 3, 4, e 5, indicando nas notas de rodapé o número da característica. Item 34 do quadro 3.

¹⁷ Item 50 do quadro 3.

¹⁸ Item 109 do quadro 5.

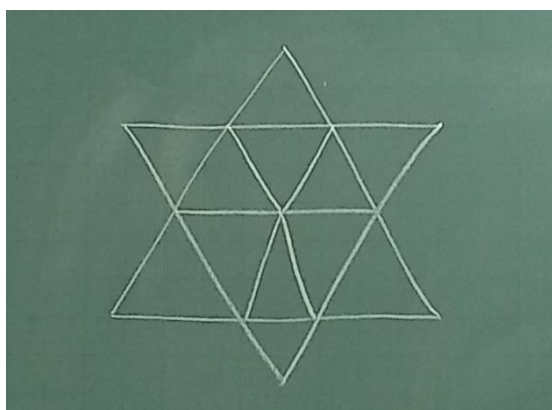
está atento a mais de uma coisa)¹⁹, pois, quando o colega terminava, ele rapidamente fazia sua jogada.

Em todos os jogos foi possível notar que possui *impulsividade e espontaneidade*²⁰ de falar jogadas e respostas. A professora da sala comum comentou que nota ingenuidade por parte do aluno com superdotação em certas situações, como àquelas. Por isso, não podemos afirmar se essa atitude, de fato, corresponde uma postura de cooperação com os pares, se é decorrente de uma ingenuidade de sua faixa etária ou um impulso em dar respostas e mostrar o que sabe.

Em outra atividade da Feira de Matemática, em que fizeram uma competição interclasse, a turma foi organizada em duplas, pois seria feita a leitura de situações problemas e eles teriam que dar a resposta dentro de quatro minutos, tendo como base apenas as anotações que fizessem numa folha de rascunho. Um colega ficou responsável por anotar os dados e o aluno com superdotação prestava atenção na leitura e indicava os dados enunciados que ajudariam na resolução. Nesta situação, e em outras observadas, pode-se notar *capacidade desenvolvida de análise, avaliação e julgamento*²¹, pois ele identificava com facilidade informações relevantes e irrelevantes. Em um dos problemas, a coordenadora falou “7 de Setembro” e ele fez sinal que não era para anotar essa informação. Quando ela falou “9” ele disse “marca”, ou seja, estava atento e soube diferenciar as informações numéricas que ajudariam na solução.

Na parte relacionada às situações problemas toda a sala foi bem, exceto na atividade de análise da imagem:

Figura 6 – Atividade de análise de imagem.



Fonte: Arquivo pessoal com base nos dados produzidos.

¹⁹ Item 106 do quadro 5.

²⁰ Item 11 do quadro 3.

²¹ Item 85 do quadro 5.

Foi desenhado na lousa a estrela acima e solicitado que a turma identificasse quantos triângulos havia no desenho. Os grupos foram falando as respostas, mas ninguém acertou o valor mínimo estabelecido de 14 triângulos (12 internos mais os dois maiores que constituíam a estrela). O aluno com superdotação, em princípio, não compreendeu o motivo de sua resposta estar errada e foi até a lousa demonstrar seu raciocínio indicando apenas os 12 triângulos internos. Pode-se notar neste episódio *coragem em tentar descobrir se suas ideias têm valor, sem medo das críticas*²².

Depois de mostrar onde havia mais triângulos, a professora da sala comum conversou com a turma sobre a questão da ansiedade, pois eles não estavam utilizando o tempo disponível para analisar a imagem adequadamente e davam as respostas mais óbvias. O aluno com superdotação compreendeu a situação, mas sua expressão demonstrava frustração por ter errado e ele ficou visivelmente mais incomodado com a situação quando comparado aos demais alunos da turma. Segundo Landau (2002), quando muito jovens, alunos com superdotação possuem dificuldades em admitir falhas

Ele sempre atendia às solicitações da professora, com *tendência a agradá-la*²³ e revia seus comportamentos, mudando suas atitudes. Em atividade posterior a citada acima, ele disse: “*eu estou fazendo lento porque a professora diz que a ansiedade pode prejudicar*”²⁴. A professora da sala comum fala sobre essa característica em sua narrativa: “aquilo que orientamos que não pode, ele assimila e, em outras oportunidades, outras ocasiões que ocorrer algo parecido ele tem outro comportamento” (Excerto da entrevista ***Fios de memória de uma Professora da sala comum***, p. 92).

Perguntamos para ela o que destacaria como principais características e o que se difere dos outros alunos e ela destacou: curioso, persistente, quer ser o melhor em tudo, gosto diverso (leitura, tabuada, cálculo mental), facilidade em memorizar, boa memória, aprende com facilidade e consegue transferir aquilo que aprendeu para outras situações. Em outros momentos da entrevista, pontua que ele gosta e se sente motivado quando desafiado, não gosta de perder, gosta de fazer relatos sobre assuntos diversos, se relaciona bem com os outros alunos e é quieto. A mãe também destaca que o filho é curioso, persistente, possui gosto diverso, aprende com facilidade, é precoce e criativo. A professora da sala de recursos e coordenadora pedagógica destacam a precocidade e a facilidade de aprendizagem como principais características.

²² Item 64 do quadro 4.

²³ Item 98 do quadro 5.

²⁴ Excerto do diário de campo.

Nas aulas, de maneira geral, ele era comunicativo, participava das atividades orais, *expressava-se bem*²⁵, resgatava conteúdos trabalhados em outras aulas com facilidade e dava *respostas prontamente*²⁶. Tinha boa capacidade interpretativa, estabelecia relações entre histórias e personagens de seu repertório, fazendo *uso de analogias*²⁷ e tecia comentários e explicações durante as aulas por meio de *relatos ricos em detalhes*²⁸.

O comportamento de explicar e comprovar, mesmo sem ser solicitado, eram recorrentes. Como exemplo, a professora substituta pediu que representassem, por meio de desenhos, dois inteiros e cinco décimos ($2\frac{5}{10}$) e perguntou quantos inteiros precisariam desenhar para representar aquela fração. O aluno com superdotação respondeu 3, entretanto, outros alunos contestaram dizendo que seriam 2. Ele então explicou: “*Você faz três e pega só a metade de um. Isso a divisão mostra, $10/2$ dá 5 e 2×5 dá 10*”²⁹. Além de recordar como se faz corretamente a representação de frações por meio dos inteiros, ele buscou em seu repertório algum conteúdo que sustentasse sua explicação, neste caso a divisão e operação inversa.

Em outra situação, a professora da sala comum fez uma brincadeira em que os alunos eram escolhidos para irem a lousa responder oralmente uma multiplicação. Como sabia as tabuadas, o aluno com superdotação levantava a mão todas às vezes. Quando foi escolhido teve que responder qual era o produto de 8×8 . Além de responder 64 corretamente, explicou: “*sabe por que eu sei que 8×8 é 64? Então, 8×4 é 32, então eu faço $32 + 32$* ”³⁰. Em diversas situações como essa, ele *explorava os temas em profundidade*³¹, *expondo suas ideias*³² e explicando seu raciocínio.

Para Landau (2002) a *boa memória*³³ auxilia o processo de pensamento, tornando-o mais *fluyente*³⁴, fazendo com que o aluno com superdotação resgate conhecimentos e estabeleça associações rapidamente e de forma original. Quando a professora da sala cita em sua narrativa que ele possui facilidade em memorizar, pode-se dizer que ele não somente decora os conteúdos de forma mecânica, mas os apreende significativamente. Tendo por base o exemplo citado anteriormente, fica evidente que o aluno com superdotação sabia a tabuada, mas não por tê-la

²⁵ Item 22 do quadro 3.

²⁶ Item 97 do quadro 5.

²⁷ Item 65 do quadro 4.

²⁸ Item 107 do quadro 5.

²⁹ Excerto do diário de campo.

³⁰ Excerto do diário de campo.

³¹ Item 99 do quadro 5.

³² Item 66 do quadro 4.

³³ Item 75 do quadro 5.

³⁴ Item 58 quadro 4.

apenas decorado. Ele compreendeu o princípio multiplicativo de somas sucessivas de parcelas de mesmo valor e conseguia falar e demonstrar com propriedade sobre essas relações.

Apresenta *capacidade para fazer generalizações*³⁵ e *elaborar inferências*³⁶, que pode ser notada, por exemplo, em sua narrativa quando nos fala sobre como descobriu o que era raiz quadrada:

Eu juntei os dois conteúdos, das duas professoras, e foi aí que eu descobri a raiz quadrada. Eu dizia assim: “*se eu juntar algumas coisas que as duas professoras me ensinaram, pode ser que forme uma*” (Excerto da entrevista *Fios de memória de uma criança com superdotação*, p. 114).

Mostrava-se atento ao que era registrado na lousa e tinha um hábito curioso: esperava as professoras passarem todas as atividades, fazia a leitura, respondia oralmente às questões e depois começava a fazer o registro escrito, diferentemente dos pares que normalmente os fazia junto com a professora e depois resolviam. Em uma das atividades de Matemática, como de costume, esperou a professora concluir, identificou a operação, resolveu mentalmente e em seguida me disse:

Aluno com superdotação: Nesse aqui [apontando para a lousa] acho que dá 52.

Eu: Você vai confirmar escrevendo a conta ou vai ficar no cálculo mental?

Aluno com superdotação: Acho que vou ficar no cálculo mental, presto mais atenção assim, eu tenho mais raciocínio. Mas se ela [professora] quiser o cálculo eu vou montar, né? (Excerto do diário de campo).

O resultado estava correto e ele fez o registro no caderno, pois a professora da sala comum corrigiu a atividade. Era comum ele dizer que prefere atividades orais e cálculo mental, mas de qualquer forma mantinha o caderno organizado. Em diversas situações, como as citadas acima, pode-se notar *elevada capacidade de observação*³⁷, *capacidade incomum de raciocínio*³⁸, *agilidade mental*³⁹, *pensamento abstrato*⁴⁰, e *preferência para lidar com abstrações*⁴¹.

Sempre muito detalhista aos enunciados passados na lousa, por vezes, ficava incomodado com a escrita da professora substituta, *identificando e indicando inconsistências*⁴². Numa delas ele a corrigiu em voz alta: “*Prô, você botou descreve, é descreva*”⁴³. Em outro momento, ela escreveria por extenso “quatro centésimos” e antes que iniciasse ele deu a dica

³⁵ Item 86 do quadro 5.

³⁶ Item 2 do quadro 3.

³⁷ Item 45 do quadro 3.

³⁸ Item 73 do quadro 5.

³⁹ Item 83 do quadro 5.

⁴⁰ Item 90 do quadro 5.

⁴¹ Item 95 do quadro 5.

⁴² Item 92 do quadro 5.

⁴³ Excerto do diário de campo.

“se escreve com C no começo e S no meio”⁴⁴. A mãe, em sua narrativa, aponta que esse comportamento também ocorria na outra escola:

Ele sempre me dizia: “Mãe, não tem nem comparação com Tia “I”, Tia “N” é lerda! Tem vez que ela esquece de passar uma letra, uma coisa e é eu que vou corrigir ela na lousa, ela é lerda mesmo” (Excerto da entrevista *Fios de memória de uma Mãe*, p. 108).

Conseguimos autorização para acompanhar uma aula de cada professor especialista. Assim como a professora da sala comum, a professora especialista da disciplina de Artes saiu de licença prêmio e não conseguimos observar sua aula. Na aula de Inglês, a professora programou-se para retomar o tema profissões e, assim como nas outras disciplinas, ele participou da correção e recordou-se do tema estudado.

Na aula de Educação Física, o professor especialista concluiu uma atividade promovendo um amistoso entre os dois 4ºs anos, em que eles deveriam disputar um jogo que foi ensinado em aulas anteriores. No início, o aluno com superdotação tentou fazer algumas jogadas, mas depois de um tempo, perdeu o interesse e pouco participou. Ele e mais três amigos foram para o fundo da quadra, ficaram conversando, brincando e até se sentaram. Em sua narrativa, ele declara que

[...] de Educação Física eu gosto um pouco, mais ou menos, porque agora o professor está fazendo só atividade repetida, não está fazendo coisas novas (Excerto da entrevista *Fios de memória de uma Criança com superdotação*, p. 113).

Neste sentido, percebe-se que o aluno com superdotação tem *preferência por atividades novas e criadoras a tarefas rotineiras e repetitivas*⁴⁵. Podemos notar essa característica em outros trechos das entrevistas:

Gosto um pouco mais da aula da professora que está conosco agora⁴⁶, porque tem dia que ela faz umas coisas assim: o **odor** não é cheiro? A água não é **inodora**? Não inventaram o **desodorante**? Aí, inodora é sem cheiro e desodorante é o que tem o cheiro bem bom! (Excerto da entrevista *Fios de memória de uma Criança com superdotação*, p. 114).

Eu percebo isso nele, você desafia, você fala “ah, quem vai conseguir?”, mesmo eu não falando só pra ele, mas para motivar a turma, e eu percebo que ele já fica empolgado e entra no desafio (Excerto da entrevista *Fios de memória de uma Professora da sala comum*, p. 89).

Para Landau (2002) pessoas com superdotação se interessam por situações desafiadoras que lhes proporcionem prazer e extraem delas conhecimentos com os quais

⁴⁴ Excerto do diário de campo.

⁴⁵ Item 69 do quadro 4.

⁴⁶ Fazendo referência a professora que ficou com a turma no período de licença prêmio da professora da sala comum que estava com a turma desde o início do ano.

brincam e estabelecem vínculos. Ao encontro dessa característica, quando questionado sobre o que mais gosta na escola, ele cita em primeiro lugar os colegas e em segundo, os eventos como o Sarau e Show de Talentos.

No Show de Talentos a inscrição era livre para todos os alunos. As apresentações poderiam ser individuais ou em grupo. As professoras e a mãe comentaram que ele ensaiou muitas vezes a apresentação antes de se inscrever. Para Landau (2002) é característico alunos com superdotação não realizam atividades que não se considerem aptos ou bons e elas comentaram que ele não se apresentaria caso não se sentisse seguro e capaz.

Perguntei por que escolheu aquela música e ele me disse que ela o fazia lembrar de sua terra⁴⁷. A música apresentada em forma de repente foi “*Vaca Estrela e Boi Fubá*”, cujo compositor é Patativa Do Assaré. Durante a apresentação ele transpareceu *confiança*⁴⁸, assim como em outras atividades cotidianas.

As apresentações consistiram em: quinze danças ou cantos (playback) de músicas gospel, funk e pop; uma apresentação na voz e violão; uma demonstração de uma luta de Muay Thai e; uma de repente, feita pelo aluno com superdotação. Sobre as apresentações ele fala que

Assistir meus colegas foi bom, não vamos dizer assim que foi ótimo, ótimo, mas foi bom. Me apresentar foi difícil porque eu fiquei meio envergonhado, mas eu consegui (Excerto da entrevista *Fios de memória de uma Criança com superdotação*, p. 115).

Por conta do tempo, as apresentações foram divididas em dois dias. Em ambos, ele assistiu atentamente as primeiras e, em pouco tempo, começava a conversar e mexer com os colegas de turma que estavam próximos. Quando percebia que a professora estava olhando, fazia um sinal de “joia” com o dedo polegar, começava a bater palma ou imitar os outros alunos para disfarçar, mas, em pouco tempo, voltava a apresentar o mesmo comportamento de *distração e tédio*⁴⁹. Em certos momentos sentou-se de costas para o palco em que ocorriam as apresentações e tampava os ouvidos em algumas apresentações de canto.

A professora da sala de recursos, em sua narrativa, diz que “percebe que muito barulho o incomoda, então dançar, brincar, muita gente junta e rindo ele não gosta” (p. 98). Presenciamos nas aulas da professora substituta algumas situações em que ele pedia que os colegas que fizessem silêncio e até tampava os ouvidos. Um dos três participantes da pesquisa de Martins (2013) apresentava reações intensas a ruídos, assim como o nosso, e essa característica, para a autora, complementa os indicadores de superdotação. Segundo Winner (1998), super-reatividade a ruído é frequentemente percebida por pais de crianças superdotadas

⁴⁷ Fazendo referência a cidade onde morava no interior do Ceará.

⁴⁸ Item 7 do quadro 3.

⁴⁹ Item 109 do quadro 5.

com QI elevado, nos primeiros anos de vida. Metrau e Reis (2007) pontuam que observar traços diferenciados no desenvolvimento na faixa etária de 0 a 4 anos é tarefa de suma importância e pais e professores deveriam ficar atentos.

Winner (1998) coloca que crianças academicamente superdotadas podem apresentar nos primeiros cinco anos de vida desenvolvimento físico precoce, que consiste em sentar, engatinhar, caminhar e falar antes do normal. No quadro 9 apresentamos alguns aspectos do desenvolvimento⁵⁰ relacionados à fala, marcha e cognição de crianças no período da primeira infância à idade escolar.

Quadro 9 - Aspectos do desenvolvimento da primeira infância à idade escolar.

Período	Atividade dominante	Aspecto do desenvolvimento
Primeira infância (1 – 3 anos)	Atividade objetual manipulatória Começa a ter domínio dos usos sociais dos diversos objetos e instrumentos da cultura.	Desenvolve a marcha, a capacidade de se locomover autonomamente, começa a ter o domínio dos movimentos corporais e desenvolve a fala. <i>Entre 1a e 1a e 6m:</i> anda sozinho. <i>Entre 2 e 3a:</i> diz seu próprio nome e nomeia objetos como seus. <i>Em torno dos 2a:</i> reconhece-se no espelho e começa a brincar de faz de conta.
Idade pré-escolar (3 – 6 anos)	Jogo de papéis O adulto é imitado pela criança, que reproduz em seus momentos de jogo as ações do mundo humano.	Desenvolvimento das bases de conduta auto-regulada. Conta ou inventa pequenas histórias que auxiliam o desenvolvimento cognitivo e emocional, ajudando a criança a lidar com ansiedades, conflitos e a elaborar regras sociais.
Idade escolar (6 – 10 anos)	Atividade de estudo Formação do pensamento teórico, por meio da apropriação sistemática dos conhecimentos e conteúdos elaborados na esfera da cultura humana.	Espera-se que a criança já tenha desenvolvido a capacidade de observar, escutar, concentrar, memorizar e recordar, compreender instruções, resolver tarefas e se autoavaliar. <i>A partir dos 6a:</i> passa a pensar com lógica, embora esta seja predominantemente concreta. Sua memória e a sua habilidade com a linguagem aumentam. Seus ganhos cognitivos melhoram sua capacidade de tirar proveito da educação formal. <i>A partir dos 7a:</i> desenvolve o julgamento global de autovalor, integrando sua autopercepção, “fechando” algumas ideias sobre quem ela é e como deve ser etc. <i>A partir dos 10a:</i> ocorrem mudanças relacionadas à puberdade e há um estirão de crescimento (primeiro nas meninas, em torno dos 11 anos, depois nos meninos, em torno dos 13 anos).

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (2012) e Diretrizes curriculares da Rede Municipal pesquisada.

Perguntamos a mãe com quantos anos seu filho começou a falar e ela respondeu

Com um ano e pouco, perto de completar dois. Antes dos dois anos falava papai, mamãe, pedia água, coisa mais simples, mas foi para lá dos dois que ele desenvolveu muito e quando começou a ler já falava bem e com nove meses começou a andar (Excerto da entrevista *Fios de memória de uma mãe*, p. 103).

⁵⁰ O conceito de desenvolvimento é amplo e refere-se a uma transformação complexa e dinâmica que inclui, além do crescimento, maturação, aprendizagem e aspectos psíquicos e sociais. Por esse motivo, o desenvolvimento esperado em cada faixa etária pode variar de pessoa para pessoa.

Tendo como referência os aspectos de desenvolvimento (BRASIL, 2012), pode-se notar que o aluno com superdotação começou a andar dentro da idade esperada, que varia de 9 meses (com apoio) aos 12 meses (sem apoio). Em relação a fala, nota-se sinais de precocidade, pois começou a falar antes dos dois anos, sendo o esperado para esta faixa etária, de 2 a 3 anos, dizer seu próprio nome e nomear objetos como seus. Segundo Winner (1998), a fala, em especial, se desenvolve nessas crianças em pouco tempo e progride para sentenças mais complexas, com vasto vocabulário.

Sobre as habilidades relacionadas ao ensino escolar, pode-se notar leitura precoce (antes ou por volta dos quatro anos), interesse pelos números e suas relações (WINNER, 1998). Segundo relato da mãe,

Com dois anos ele sabia juntar as letras, conseguia ler sozinho e estava começando a escrever algumas coisinhas, com quase três anos escrevia palavrinhas mesmo (Excerto da entrevista *Fios de memória de uma mãe*, p. 103).

Segundo Winner (1998) a aprendizagem de crianças precoces é rápida mesmo com pouca instrução, ajuda ou estímulo de adultos. O aluno com superdotação surpreendeu as pessoas com quem convivia por ter começado a ler sem nunca ter frequentado a escola e de forma inesperada:

Ele pegou, se levantou e disse: “Vó, não é assim, é assim e tã, tã, tã, tã...” e leu pela primeira vez. Menina, mas nós ficamos duras sem saber o que fazia. Eu pensei: “Meu Deus! O menino sabe ler!”. Minha irmã pegou revista, uns livros que ele nunca tinha visto e ele começou a ler os textos, com vírgula, ponto e tudo (Excerto da entrevista *Fios de memória de uma mãe*, p. 103).

Inferimos que o aluno apresentou desenvolvimento psíquico acelerado, sendo um indício de assincronismo que, para Winner (1998) é uma característica presente em crianças com esse perfil. Neste sentido, é comum que o desenvolvimento emocional, físico ou psicomotor não acompanhe o intelectual por estar dentro ou abaixo do considerado adequado para a idade cronológica. O assincronismo era uma característica presente no aluno com superdotação, pois suas habilidades acadêmicas (linguísticas, raciocínio, entre outras) contrastavam com seu desenvolvimento psicomotor, conforme relato da mãe e professora da sala de recursos, que enfatizaram em diversos momentos terem notado dificuldades relacionadas à coordenação motora.

Em relação aos fatores sócio-emocionais, há a preferência em brincar sozinho ou *companhia de pares mais velhos*⁵¹ que compartilhem dos mesmos interesses e estejam próximas a sua idade mental (WINNER, 1998). Esse comportamento aparece na fala da professora da

⁵¹ Item 31 do quadro 3.

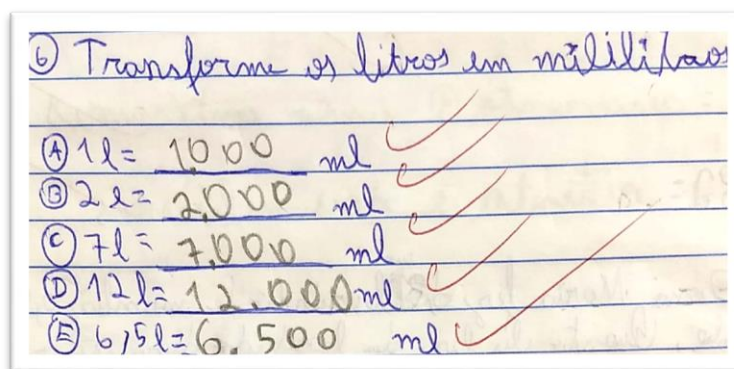
sala de recursos que tentou, em momentos esporádicos, inseri-lo em atividades do primeiro ano, com crianças com mesma idade cronológica:

Ele estava numa turma com alunos maiores e quando o tirávamos daquele ambiente e colocava no grupo de seis anos, no 1º ano, para ele brincar de carrinho, interagir com os outros, ele não se interessava. Nós tentamos colocá-lo com a turma da mesma idade em alguns momentos e, simplesmente, ele ficou ao lado. Em momento algum conseguimos com que ele brincasse ou se envolvesse [...] Teve uma situação em que ele estava no recreio, eu o perdi de vista e o encontrei dentro da sala brincando de ler (Excerto da entrevista *Fios de memória de uma Professora da sala de recursos*, p. 98).

Neste sentido, o aluno com superdotação apresentou resistência em se relacionar com os alunos da mesma idade quando teve a oportunidade se afastou, entrando em uma sala para ler. Ele narra que gosta de brincar com um vizinho, com os bonecos e no X-box⁵², e que seus únicos amigos são os da sala (mais velhos) que fazem parte do clubinho de desenho (mesmos interesses). Pode-se notar também *gosto por quebra-cabeças e jogos-problema*⁵³, pela fala da professora da sala de recursos (p. 98): “Se você der um jogo de montar, um quebra cabeça ele vai que vai. Se der um carrinho de controle remoto ele vai brincar minutos e esquecer, deixar de lado”.

Tendo por base seus interesses e considerando que o aluno com superdotação passou por uma mudança de estado, escola e adequação de ano/série, perguntei para ele o que estava achando sobre isso. Conversamos um pouco sobre as atividades que ele estava fazendo em sala e, de uma maneira geral, ele disse que estava “*tudo legal, tudo beleza*”⁵⁴ e que acompanhava os conteúdos do quarto ano. Folheando o caderno, localizou a atividade abaixo (figura 8) e me falou sobre sua dificuldade inicial com a conversão das unidades de medidas:

Figura 7 - Atividade do caderno (1).



Fonte: Arquivo pessoal a partir dos dados produzidos.

⁵² O X-box é uma marca de consoles de videogame criada pela Microsoft.

⁵³ Item 79 do quadro 5.

⁵⁴ Excerto do diário de campo.

Aluno com superdotação: Sou bom nesse cálculo porque sei que um litro é 1000 ml, então eu sei que meio litro é 500 ml. Eu só fiquei confundido um dia que era o número decimal⁵⁵, aí me lembrei que o 6 era 6.000 e que o 5 era 500, aí 6,5 vira 6.500 ml (Excerto do diário de campo).

Ele começou a me contar o que havia aprendido nos dias em que eu não estava presente: “*Sabe o que eu descobri? Que dá para saber se a conta está certa pela operação inversa*”. Pedi para que me explicasse melhor e ele prosseguiu: “*por exemplo, se você fizer uma subtração – (escrevendo a conta e resolvendo) $600 - 421 = 179$ – você pega o resultado e soma com a menor parcela ($421 + 179 = 600$) e o resultado deve ser igual a parcela de maior valor*”. Por meio desses episódios notamos que o aluno com superdotação tem consciência de suas facilidades, de suas dificuldades e se autoavalia ao me contar o que aprendeu e em que medida melhorou, predominando o *autoconceito positivo*⁵⁶. Além disso, demonstra *gostar do ambiente escolar*⁵⁷:

A coisa oposta, o que eu não gosto na escola... Eu não poderia responder a essa pergunta, é sério, eu gosto da escola! Eu não gosto, quando alguém, tipo, zomba de mim “ó aquele baixinho...” aí eu fico meio triste. Eles não colocam apelidos em mim, só chamam de baixinho porque eu só tenho sete anos (Excerto da entrevista *Fios de memória de uma Criança com superdotação*, p. 116).

Neste sentido, enquanto aspecto de desenvolvimento, o aluno com superdotação apresenta julgamento global de autovalor e possui autopercepção de sua idade, que é menor em relação aos pares que convive na escola, estabelecendo relação de que é “baixinho” por ter apenas sete anos, “fechando” a ideia de que isso é normal, é como ele deve ser.

Nas entrevistas e nas observações fica evidente a preocupação do aluno com a situação financeira da família, ao expor o desejo de arrecadar um dinheirinho para sustentá-los, e *habilidade para produzir ideias e visualizar consequências*⁵⁸ de seus atos e de outras pessoas, estabelecendo relações entre fatos, consequências e emoções (LANDAU, 2002), conforme os excertos:

[...] quando está chovendo nós fazemos sempre a mesma coisa, vamos lá pro quarto da minha mãe, ligamos a luz - vai gastar um pouco de energia, mas precisa (Excerto da entrevista *Fios de memória de uma Criança com superdotação*, p. 111).

Eu caí de cima do palco⁵⁹ e meus colegas começaram a rir de mim, aí eu comecei a rir e ir na graça deles! Hoje também, na educação física, eu não sei se você viu [...] Eu peguei a bola, chutei, aí caiu bem no saco do colega. Eu ri um pouquinho e ele não ficou bravo, ele fez a mesma coisa que eu e caiu na graça também. Às vezes, as

⁵⁵ Mostrando a letra E da atividade.

⁵⁶ Item 47 do quadro 3.

⁵⁷ Item 98 do quadro 5.

⁵⁸ Item 72 do quadro 4.

⁵⁹ O palco é um espaço que fica no pátio e é utilizado em eventos e durante o intervalo para brincadeiras.

peças tem que aceitar! (Excerto da entrevista *Fios de memória de uma Criança com superdotação*, p. 116).

Ademais, de acordo com Oliveira (2007), três processos cognitivos caracterizam o comportamento de superdotação: capacidade de separar informações relevantes de irrelevantes; capacidade de combinar elementos singulares de informação em conjuntos mais abrangentes e diversos no seu significado; e capacidade de relacionar a nova informação com os conhecimentos já possuídos. Podemos inferir, a partir dos dados apresentados e discutidos até aqui, que o aluno com superdotação apresenta essas características.

Pode-se notar que o aluno com superdotação possui interesse e boa desenvoltura nas diferentes disciplinas escolares (área acadêmica), assim como na área produtivo-criativa. Nesta perspectiva, observamos a manifestação das três características, com intensidades diferentes, propostas por Renzulli (2004) – habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade – sendo a habilidade acima da média a mais marcante.

Vale ressaltar que muitos dos comportamentos de superdotação nem sempre se manifestam em sala de aula, pois esse contexto pode tanto incentivar quanto impedir sua expressão. (MARTINS; CHACON, 2016). Dessa forma, é imprescindível ter conhecimento sobre a existência de características de superdotação, sem generalizá-las, pois se trata de pessoas únicas em sua constituição, as quais não manifestam os indicadores da mesma maneira, tampouco com a mesma intensidade. Os fatores ambientais, as oportunidades oferecidas na infância e a participação da família, interferem diretamente nesse processo, e é sobre isso que falaremos a seguir.

5.2.3 A influência e participação da mãe no processo de escolarização

A mãe do aluno com superdotação é presente na vida escolar do filho, o acompanha de perto e sempre se mostrou prestativa e preocupada com o processo de escolarização de seu filho. Ela o ajuda a estudar para as avaliações, comparece à escola quando solicitado e participa dos eventos abertos à família. A professora da sala comum destaca essa atitude como positiva:

Eu acho que a mãe também o estimula, eu percebo isso, que ela gosta que ele participe. Na Feira de Matemática, ela veio junto, acompanhou-o nas atividades, jogou e participou de tudo. Isso é importante, a presença dela incentivando-o (Excerto da entrevista *Fios de memória de uma Professora da sala comum*, p. 90).

Em contrapartida, a professora da sala de recursos destaca a exigência da mãe como algo negativo, pois ela esperava muito da escola, e acredita que por mais que tenham tentado,

ficaram aquém do esperado. Para Guenther (2006), mães⁶⁰ podem apresentar elevado nível de expectativas e esperança para o futuro de seus filhos, fato que pode ser um elemento positivo ou um problema.

Ademais, a mãe declara que mantém um bom relacionamento com todas, com a coordenadora pedagógica principalmente, e elogia a equipe escolar. Ela destaca como ponto positivo que a escola possui o mesmo ritmo e organização da escola particular que ele estudava anteriormente. A coordenadora pedagógica relata que essa era uma grande preocupação:

Ele tem uma mãe bastante presente e preocupada que está continuamente querendo saber, perguntando, e sempre estamos buscando ter e oferecer mecanismos para que não haja um regresso e sim uma evolução. Manter os níveis que ele tinha em uma escola particular, que segundo a mãe era focada em altas habilidades, é algo que nos compromete bastante, que nos responsabiliza de uma forma muito grande (Excerto da entrevista *Fios de memória de uma Coordenadora pedagógica*, p. 81).

Vale ressaltar que desde o momento em que o aluno com superdotação foi matriculado na escola, contatos foram realizados pela equipe escolar com escolas particulares da cidade para tentarem bolsas de estudos⁶¹. Ouvimos, em mais de uma situação, que aquela escola pública não era lugar para ele e que não tinham condições de atendê-lo.

Para os pais, ir para a escola particular com bolsa pode ser algo bom, pois ainda se perpetua o senso comum que elas são melhores que as públicas. Entretanto, quando vemos essa atitude partindo dos próprios profissionais que atuam diariamente naquele ambiente, nos fica o questionamento: o que não sei trabalhar – ou quando não tenho meios consolidados para tal – devo passar para o outro? Notamos um movimento forte de migração de alunos superdotados, ou que apresentam alto desempenho, para escolas particulares, pois a escola pública tem entregado seus expoentes à iniciativa privada.

De maneira geral, podemos inferir que a equipe escolar manteve bom relacionamento com a mãe e, sempre que necessário, tirou suas dúvidas, aconselharam-na e realizaram os encaminhamentos em parceria. Ambas estiveram em comunicação durante todo o processo e a mãe participava de todas as ações e tentativas de atendimento realizadas com o aluno com superdotação.

Guenther (2006) aconselha que pais e familiares acompanhem de perto seus filhos, sem alimentar expectativas sobre seu elevado desempenho. O mais adequado é agir a partir do que as crianças lhes mostram, sem insistências ou negações. Por exemplo, se a criança gosta de ler, que deixem livros à sua disposição para manusear e explorar, mas não a obrigue a fazer

⁶⁰ A autora se refere a família, aqui representada pela mãe.

⁶¹ Apresentamos no Capítulo 6 o desfecho.

inúmeras leituras. Deixe o material com ela o tempo que quiser para que o utilizem da forma que lhes for mais interessante naquele momento.

Nesse aspecto, a mãe se aproxima do perfil descrito por Landau (2002) de pais que limitam o entusiasmo natural dos filhos por conhecimento, temendo encher a cabeça deles:

Eu espero que respeitem o ritmo do meu filho, sem ficar forçando alguma coisa a mais, porque em casa eu sempre fico falando que tem que esperar a professora passar, porque ele quer aprender ali. Se não tiver o conhecimento e ficar parando ele, ele quer fazer as coisas todas. (Excerto da entrevista *Fios de memória de uma Mãe*, p. 108).

Em diversos momentos de sua narrativa, a mãe expõe o receio que tem do filho adquirir algum trauma pelo contato excessivo com as atividades escolares ou tarefas em casa. Nesse sentido, no desenvolvimento geral de alunos com superdotação, destaca-se o importante papel da família – e da escola – no oferecimento de ambientes instigantes e atrativos para atender suas necessidades e interesses (LOPES; GIL, 2016). Pela narrativa da mãe, embora apresente inúmeros receios, fica evidente que tiveram a preocupação de desenvolver meios de responder aos questionamentos e interesses do filho.

Foi estabelecida uma rotina, em que ele tem momentos para descansar, brincar e estudar em casa. A mãe conversa e responde alguns de seus questionamentos, mas também pede para que anote as dúvidas em um caderno para conversar sobre o assunto em outro momento com o pai. Para Izquierdo (2007) muitos pais se sentem inseguros e não sabem se deveriam responder a todas as curiosidades dos filhos, mas é preciso diferenciar que uma coisa é incentivar os interesses e outra é sobrecarregá-los com informações, ideias ou atividades, privando-lhes de ter momentos de descanso e diversão.

Neste sentido, em casa, os pais podem oferecer um ambiente que auxilie seus filhos superdotados a satisfazerem suas necessidades, por meio de momentos que permeiam o universo infantil, como quando estão brincando, desenhando ou lendo histórias (LANDAU, 2002). Essa não é uma tarefa fácil, pode gerar medo nos pais, e demanda tempo para compreender o que a criança precisa na fase em que se encontra. A mãe comenta como foi essa experiência:

Depois de passar na psicóloga que a gente caiu na realidade [...]. Nesse comecinho, quando descobrimos essas coisas, nós ficamos com medo dele pegar algum trauma, principalmente de Matemática porque ele queria aprender a tabuada numa sentada e a gente explicava que não era assim. Nós ficamos com medo, porque ele queria saber tudo de uma vez e nós íamos com calma, fazia de tudo pra ver se ele brincava mais e só pegava nas atividades na hora da escola. Ele só queria tarefa e leitura, por ele só fazia isso. Eu tirava a hora de fazer a tarefa e o resto do dia podia brincar, assistir DVD, para ver se tirava o foco, principalmente porque ele era novinho demais. Por isso que a gente ficou com medo, muito medo, mas depois fomos se acostumando (Excerto da entrevista *Fios de memória de uma Mãe*, p. 106).

Nesse sentido, Izquierdo (2007) pontua que muitos pais acabam precisando de ajuda, pois são consumidos pelos altos níveis de energia de seus filhos, fato que pode ser observado, por exemplo, em uma das falas da mãe: “Filho, stop! Ninguém aguenta mais tu!” (p. 109). Desta forma, em muitas situações encontram-se cansados e sem paciência.

Para além de todos esses fatores, as ações realizadas em casa pela mãe e na escola pela equipe escolar foram permeadas por dúvidas e preocupações em relação os cuidados que garantissem ao aluno com superdotação desfrutar o período da infância, dispondo de tempo para brincar e podendo se comportar como qualquer outra criança de mesma idade, como pode ser ilustrada pela fala da professora da sala de recursos (p. 98): “Outra coisa que me preocupou muito é que ele é uma criança de seis anos e a gente não pode esquecer. [...] A minha grande preocupação é essa infância roubada”.

Neste sentido, não sabemos até que ponto a infância desta criança com superdotação está sendo (ou foi) afetada por sua precocidade, fato que nos suscita outro questionamento: O período da infância de crianças superdotadas ocorre de forma diferente e possui características específicas, quando comparada aos seus pares de mesma idade?

Sem a pretensão de responder a essa pergunta, que poderia nortear outra pesquisa, retornamos para a ideia de Vigotsky e colaboradores da Psicologia Histórico-Cultural, de que o desenvolvimento é entendido como algo complexo, marcado por avanços e retrocessos. Nesse sentido, a criança pode transitar pelas atividades dominantes, que são responsáveis por saltos qualitativos no psiquismo, de maneira mais acelerada, como observado nesse aluno com superdotação, em um período de vida diferente do “previsto” na teoria. Entretanto, isso não significa que as atividades que eram dominantes anteriormente desaparecem, elas apenas abrem espaço a outras. Mesmo apresentando maior interesse pelas atividades de estudo e não pelo jogo de papéis, o aluno com superdotação brinca, se diverte e se desenvolve por meio de outras brincadeiras que lhes despertam maior interesse. De qualquer forma, concordamos com Martins e Chacon (2016, p. 201) que “é preciso ter claro que a criança precoce é, antes de tudo, uma criança”.

5.3 Algumas reflexões acerca das aulas de Matemática

Uma das características do aluno com superdotação é gostar de assuntos diversos. Das matérias escolares, em sua narrativa, nos diz que fica com mais vontade de fazer as atividades de Matemática, pois são as mais interessantes. Por apresentar desenvoltura e interesse pela

Matemática, concentramos boa parte das observações nas aulas dessa disciplina para vermos suas interações nessas situações.

Partimos do princípio que as práticas pedagógicas são guiadas, para além de fundamentos didáticos e filosóficos, por objetivos. O objetivo geral da área de Matemática apresentado nas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal, que é fundamentada pela Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, visa que os alunos, ao final do Ensino Fundamental, tenham condições de: compreender a construção histórica dos conceitos matemáticos a partir de uma necessidade humana, apropriando-se dos seus significados, identificando os seus signos e formando os sentidos pessoais por meio da prática social.

Neste documento, entende-se que o saber matemático foi se constituindo pela necessidade do homem em transformar, compreender e atuar sobre a natureza. É pontuado, ainda, que conceber a Matemática enquanto linguagem implica em organizar o ensino tendo em vista a apropriação de significados e conceitos que foram historicamente constituídos, por meio de práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento do psiquismo e que superem a concepção de ensino pragmático.

Para tanto, é sugerido no documento a proposta de ensino e aprendizagem de Moura (2010) chamada Atividade Orientadora de Ensino (AOE), onde professor e aluno são considerados sujeitos em atividade, de ensino e de estudo, dotados de conhecimentos, afetividade e valores. Na AOE a solução de situações-problema deve ser pensada na coletividade, com um objetivo comum ao grupo, proporcionando-os vivências que os levem a compartilhar ações para a resolução. Nestes momentos, diversos conceitos podem ser mobilizados em uma única atividade, podendo ser aplicada em todos os anos, variando-se o grau de dificuldade. As atividades devem atender as diferentes necessidades dos alunos e materiais como jogos, calculadoras, recursos tecnológicos, músicas, filmes e situações de análise podem ser utilizados em aula, sem perder de vista a especificidade do conceito, para que não sejam adotados apenas com a finalidade de ilustração ou animação.

Apresentado o contexto curricular, falaremos sobre o que observamos em sala de aula. De maneira geral, a professora da sala comum concentra sua prática na maneira como a Matemática pode ser mobilizada para resolver problemas cotidianos, conforme sua fala:

Em Matemática [...] nós trabalhamos mais com situações problemas, logicamente que, às vezes, tem que trabalhar o cálculo ali separado, mas eu prefiro em situações problemas para eles poderem entender, compreender e poder usar num contexto (Excerto da entrevista *Fios de memória de uma Professora da sala comum*, p. 91).

Ferreira, Martins e Andrade (2018), ao analisarem o artigo de Schroeder e Lester (1989), fazem proposições acerca de duas abordagens de resolução de problemas: o ensino *para* resolução de problemas, mais comumente utilizada no ensino da Matemática por conta da cultura tradicionalista enraizada na educação, e o ensino *através* da resolução de problemas, que seria uma possibilidade de ressignificar a prática tradicional, uma vez que o aluno se torna mais ativo, participativo e reflexivo.

Ao ensinar *para* resolver problemas, o professor apresenta primeiramente definições e propriedades do conteúdo a ser trabalhado, seguido de exemplos e atividades que deem conta de colocar os alunos em contato com a maior quantidade de situações possíveis sobre aquele conteúdo, para que tenham a capacidade de resolver quaisquer problemas. Neste sentido, o aluno é capaz de reproduzir o que foi ensinado em outras situações parecidas com àquelas, entretanto, o desenvolvimento de habilidades matemáticas podem ser comprometidas (FERREIRA; MARTINS; ANDRADE, 2018).

Pode-se notar que tanto a professora da sala comum quanto a substituta utilizam essa abordagem em suas aulas. Como exemplo, diversas atividades que utilizavam multiplicação em sua resolução, foram passados para os alunos resolverem e seguiam, basicamente, a constituição narrativa do exemplo destacado abaixo (figura 8).

Figura 8 - Atividade do caderno (2).

Em um teatro há 17 fileiras com 13 cadeiras em cada uma. Quantas cadeiras há nesse teatro?

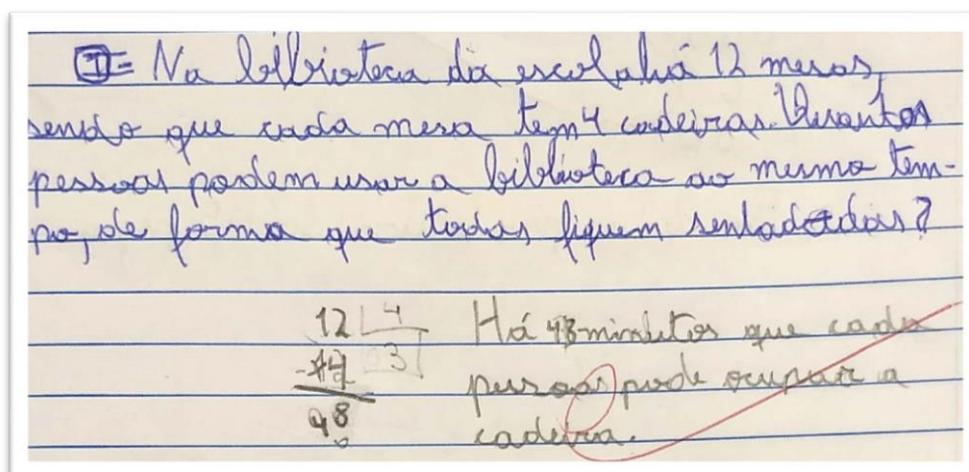
$$\begin{array}{r} 17 \\ \times 13 \\ \hline 51 \\ 170 \\ \hline 221 \end{array}$$

Há 221 cadeiras.

Fonte: Arquivo pessoal com base nos dados produzidos.

Neste sentido, de maneira geral, se na contextualização do problema fosse empregada a palavra “cadeira”, na pergunta também haveria a palavra “cadeira”. Neste formato de atividades o aluno com superdotação não apresentou dificuldades. Vejamos o que ocorreu quando a professora da sala comum mudou o padrão da pergunta:

Figura 9 - Atividade do caderno (3).



Fonte: Arquivo pessoal com base nos dados produzidos.

Ele iniciou a resolução com divisão e quando a professora notou o erro, fez a intervenção explicando o enunciado, ele apagou o cálculo que havia iniciado e refez. O fato de ter mudado o padrão da pergunta – não perguntar quantas cadeiras haviam, mas o número de pessoas que poderiam usar o espaço sentados ao mesmo tempo – confundiu o aluno com superdotação e, mesmo após explicação, ele continuou sem entender, conforme podemos notar pela resposta final formulada e escrita ao lado da operação: “*Há 48 minutos que cada pessoa pode ocupar a cadeira*”. Ou seja, permaneceu a dificuldade na interpretação dos dados do problema, mas não no conteúdo matemático que, neste caso, foi corrigido como “certo” pela professora que não se atentou à resposta escrita.

Neste sentido, mesmo apresentando boa capacidade interpretativa, ele estava condicionado a resolver problemas dentro de um padrão narrativo e quando houve a mudança, apresentou dificuldades na compreensão. Os alunos são ensinados a empregar os conteúdos matemáticos em resoluções – quase sempre padronizadas – que dificultam o estabelecimento de relações entre situações distintas. Além disso, da mesma maneira que os alunos são ensinados a resolver problemas dentro de um padrão, muitas vezes os professores também os avaliam dentro desse modelo (FERREIRA, MARTINS; ANDRADE, 2018), perdendo de vista as diferentes estratégias que podem ser mobilizadas, desconsiderando o potencial criador e o pensamento divergente, que são características marcantes em alunos com superdotação, conforme Marques (2013), Landau (2002) e Oliveira (2012).

Logo, o ensino da Matemática ainda é fortemente influenciado pelas práticas que emergiram no início do século XX, em que havia um trabalho apoiado na repetição e memorização de fatos básicos. Anos depois, emergiu a ideia de que os alunos deveriam

aprender com compreensão, entender o que faziam. Essas duas formas de ensino não foram bem-sucedidas quanto a aprendizagem dos alunos, pois alguns aprendiam, outros não. (ONUChIC; ALLEVATO, 2004).

Para as mesmas autoras, a necessidade de se “entender” e “ser capaz” de usar Matemática na vida diária e nos locais de trabalho nunca foi tão grande. Uma das metodologias que poderia promover o desenvolvimento de tais competências, e que vem despontando desde a década de 1970, é o ensino *através* da resolução de problemas, pois, o foco e atenção dos alunos estariam voltados sobre ideias e sobre o “dar sentido”.

Para Andrade (2017, p. 364), um problema é entendido como uma situação em que:

1 – *o aluno não tem ou não conhece nenhum processo que lhe permita encontrar de imediato a solução*, ou seja, envolve a realização de um trabalho não-rotineiro, em que os alunos tenham meios de estabelecer relações entre aquilo que já sabe e o que ainda não conhece;

2 – *o aluno deseja resolver, explorar, ou realizar algum trabalho efetivo*, pois a tarefa ou projeto lhe desperta interesse e cabe ao professor problematizar as questões, caso o aluno não esteja engajado na situação;

3 – *Introduz-se ou leva-se o aluno a realização de algum trabalho efetivo*, que exige esforço e dedicação por parte dos alunos, isto é, espera-se que trabalhem o máximo possível sobre as questões relacionadas ao problema, não havendo um ponto de chegada ou meios pré-estabelecidos para a solução.

Para Onuchic e Allevato (2011) problema é tudo aquilo que não se sabe fazer, mas que está interessado em fazer. Mas, nas práticas em sala de aula, como podemos efetivar essa abordagem?

Para se obter isso, toda aula deve obter três partes importantes: antes, durante e depois. Para a primeira parte, o professor deve garantir que os alunos estejam mentalmente prontos para receber a tarefa e assegurar-se de que todas as expectativas estejam claras. Na fase “durante”, os alunos trabalham e o professor observa e avalia esse trabalho. Na terceira, “depois”, o professor aceita a solução dos alunos, sem avaliá-las e conduz a discussão enquanto os alunos justificam e avaliam seus resultados e métodos. Então, o professor formaliza os novos conceitos e novos métodos construídos (ONUChIC; ALLEVATO, 2004, p. 221).

Segundo a concepção das autoras, nesta abordagem de ensino-aprendizagem de Matemática *através* da resolução de problemas, o ponto de partida desse processo seria o problema e, após o trabalho de levantamento de hipóteses e caminhos para solução, o professor faz os encaminhamentos formais aos conteúdos, utilizando “tudo o que havia de bom nas reformas anteriores: repetição, compreensão, o uso da linguagem Matemática as teoria dos conjuntos, Resolução de Problemas e, às vezes, até a forma de ensino tradicional” (ONUChIC; ALLEVATO, 2004, p. 220–221).

Não há um caminho único para se ensinar e aprender Matemática e, de maneira geral, os exercícios e as formas do ensino tradicional também são importantes, pois por meio deles os alunos fixam as ideias e regularidades dos conteúdos, adquirindo novas ferramentas para construir novos conhecimentos. Entretanto, esses recursos poderiam ser utilizados de forma lúdica e complementar esse processo.

Nas atividades de jogos relacionadas à Feira de Matemática, observamos como isso pode ocorrer na prática. A professora da sala comum relatou que após o uso dos jogos, todos os alunos apresentaram avanços na compreensão dos conceitos relacionados à multiplicação e divisão, assim como na memorização da tabuada. Por exemplo, no jogo “*pião da multiplicação*”, cada jogador deveria girar o disco e colocar o dedo sobre um dos números que estão na borda. O respectivo número deveria ser multiplicado pelo que está no centro do disco, neste caso o 9. Ganha quem fizer 10 pontos (cada acerto vale um ponto).

Figura 10 - Jogo pião da multiplicação⁶²



Fonte: Arquivo pessoal com base nos dados produzidos.

Pensando em um ensino mais tradicional, os alunos poderiam estar sentados sozinhos, em silêncio e copiando a tabuada do 0 ao 10 várias vezes. Todavia, estavam sentados no chão, em um momento de descontração, brincando e memorizando-a. Vale ressaltar que temos consciência que o tradicionalismo permanece imbricado nessa prática assumindo apenas uma nova “roupagem”, entretanto, não podemos deixar de frisar que essa ainda é uma opção mais favorável a aprendizagem dos alunos dentro da abordagem do ensino da Matemática *para* a resolução de problemas.

⁶² O jogo foi confeccionado com um CD, duas tampinhas de garrafa pet e papéis numerados do 1 ao 9. As tampinhas foram coladas no centro e os papéis de forma crescente na borda. Aluno com superdotação (de costa) e seu colega jogando o jogo pião da multiplicação.

Se trabalhassem dentro da abordagem do Ensino da Matemática *através* da resolução de problemas, haveria a possibilidade do aluno com superdotação aprender o que era a raiz quadrada com auxílio de suas professoras, seja nas aulas da sala comum, ou nos atendimentos da sala de recursos, por exemplo. Ele tinha um problema em mente: o que seria a raiz quadrada? Então conversou com amigos mais velhos e pelas aulas de Matemática, formulou suas próprias hipóteses:

[...] eu já sei um pouquinho de raiz quadrada⁶³! Tem a raiz quadrada de multiplicação e de divisão. A raiz quadrada de 64 é 8, é que nem operação inversa, só que eu não sei o símbolo da raiz quadrada. Tem o 64, você vai lá na tabuada, se você não souber a tabuada você pesquisa na tabuada, vê que dá certinho $8 \times 8 = 64$. Também tem a da divisão, ah não! Só tem raiz quadrada da multiplicação, só que pode fazer ao contrário que dá certo também: $64 : 8 = 8$. Mas isso eu não aprendi com a professora (p. 113).

Ele não aprendeu com as professoras e também não teve a oportunidade de debater suas ideias com elas. Para Alencar e Fleith (2001), o papel do professor é o de propiciar aos alunos a oportunidade de expor ideias e opiniões, auxiliando-os na ampliação de suas ideias, que podem estar incompletas ou confusas, dentro de um processo reflexivo. Neste sentido, oferecer desafios, e corresponder às suas curiosidades, seria de extrema importância em seu processo de escolarização.

Oliveira (2012) pontua que as práticas pedagógicas que favorecem a criatividade levam os alunos a pensar autonomamente, testar e elaborar suas ideias, manifestar a curiosidade e colocar em prática suas habilidades intelectuais. Por outro lado, a criatividade tende a ser inibida quando o aluno está inserido em um ambiente que não promove o pensamento criador.

Diante do exposto até aqui, conseguimos inferir que a abordagem de ensino em Matemática *através* da resolução de problemas, além de ser uma possibilidade de ressignificar a prática tradicional, conforme Ferreira, Martins e Andrade (2018), poderia ser um meio facilitador de manifestação de comportamentos de superdotação no contexto escolar, considerando a Concepção de Superdotação dos Três Anéis, desenvolvido por Renzulli (1986), em que uma pessoa pode apresentar comportamentos de superdotação quando há a confluência de três anéis, em que cada anel representa: *habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa*.

Uma vez que o aluno tem uma *habilidade acima da média*, quando há o ensino em Matemática *através* da resolução de problemas, esse teria a oportunidade de *envolver-se com as tarefas*, pois os problemas nessa abordagem levam os alunos a se engajarem e discutirem

⁶³ Pedi para que ele me explicasse o que é a raiz quadrada que ele aprendeu.

suas ideias sobre as possibilidades de resolução, colocando em prática suas habilidades intelectuais e a *criatividade*. Nessa perspectiva,

Mudar nosso sistema de Educação Matemática radicalmente, tendo como primeiro objetivo atingir a grande maioria dos estudantes, é criar uma consciência de quê, do como e do por quê da Matemática. Tal consciência nos faz chegar a duas importantes razões para mudar: para que os cidadãos de amanhã apreciem o papel penetrante da Matemática na cultura onde vivem e para que os indivíduos que têm interesse em Matemática e talento para ela sejam expostos à sua verdadeira natureza e extensão (ONUCHIC; ALLEVATO, 2004, p. 214).

Ademais, se com um aluno com superdotação, que tem facilidade de aprendizagem e ampla capacidade de estabelecer relações, essas vivências nem sempre lhes favorecem, não podemos deixar de sinalizar sobre como isso têm impactado nos alunos que possuem mais dificuldades. Desta maneira, um novo modo de ensinar e de aprender a Matemática no ensino comum poderia favorecer o desenvolvimento de todos os alunos, sem distinção.

6 NOSSAS COMPREENSÕES ACERCA DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE UM ALUNO COM SUPERDOTAÇÃO

Em nossa pesquisa buscamos elaborar uma compreensão do processo de escolarização de um aluno com superdotação, que estudava em uma Rede Municipal, localizada no interior do estado de São Paulo, como também analisar o entendimento e as ações da comunidade escolar acerca do processo de escolarização do aluno com superdotação, analisar a percepção da mãe sobre o filho e sua escolarização e analisar as práticas pedagógicas [com ênfase em Matemática] e a interação do aluno com superdotação nessas situações.

Os dados produzidos, por meio da constituição de narrativas, das observações do contexto escolar e da análise documental, nos mostraram que a legislação que respalda os direitos dos alunos com superdotação aparece nos discursos, mas ainda não se efetiva, por completo, nas ações voltadas para essa população, sendo uma temática ainda permeada por compreensões equivocadas e desconhecimento, o que causa entraves no que diz respeito a implementação do atendimento a esse público-alvo da Educação Especial. Vimos e ouvimos que o aluno com superdotação não teve acesso aos serviços educacionais especializados, como previsto nos documentos legais e nos princípios da escola inclusiva.

Em relação à oferta de capacitações sobre o tema superdotação para a comunidade escolar, notamos que a Rede Municipal possui ações de formação direcionadas e bem estabelecidas. Porém, os aspectos levantados na pesquisa mostram que essas ações ainda se configuram como insuficientes, pois não houve curso que abordasse a temática de práticas e as participantes destacam que isso poderia ajudá-las a suprir algumas lacunas no contexto escolar em que atuam.

Em linhas gerais, observamos que a Rede Municipal possui Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e parcerias que viabilizem o atendimento do público-alvo da Educação Especial, entretanto, nada específico para a superdotação. Nessa perspectiva, e em consonância com a literatura da área, a invisibilidade dos alunos com superdotação perpassa a formação de professores, os contextos escolares, o contexto legislativo e, mais especificamente nessa Rede Municipal de Ensino, as Diretrizes Curriculares, ocasionando inúmeros entraves que dificultaram o processo de escolarização do aluno com superdotação. Há muito em que avançar para que os discursos e legislações, de nível federal e local, sejam exequíveis na prática.

Logo, a Rede Municipal pesquisada se afasta da perspectiva inclusiva, uma vez que a visibilidade e ações mais expressivas estão concentradas nos alunos que possuem algum tipo de deficiência ou transtorno do espectro autista (TEA), sem fortalecer as habilidades daqueles

que apresentam níveis acima da média, fato que acarreta um processo de homogeneização desses alunos, que participam de aulas com práticas ainda bastante cristalizadas.

Nesse sentido, ao olhar para as aulas de Matemática, notamos situações que desfavorecem a manifestação de comportamentos de superdotação, em que os alunos são ensinados a empregar os conteúdos matemáticos em resoluções – quase sempre padronizadas – que dificultam o estabelecimento de relações entre situações distintas. Essas vivências nem sempre favoreceram o desenvolvimento das habilidades do aluno com superdotação e não podemos deixar de sinalizar sobre como isso têm impactado nos alunos que possuem mais dificuldades. Desta maneira, um novo modo de ensinar e de aprender a Matemática no ensino comum, como a proposição que fizemos da abordagem de ensino em Matemática *através* da resolução de problemas, poderia favorecer o desenvolvimento de todos, sem distinção.

Em relação aos fundamentos teóricos e metodológicos das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, que articula nesta proposta a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, podemos observar que na prática ainda não se efetiva por completo, mas é uma proposta nova que foi implementada em 2016 e está em processo de efetivação. Falamos isso pela leitura analítica dos dados produzidos e pessoal da mestranda, que é professora nessa mesma rede.

Como questionamentos decorrentes da pesquisa, são levantadas inúmeras indagações, tais como: Porque ainda há tantos entraves para se estabelecer um serviço de atendimento aos alunos com superdotação? O que fazer quando não há parcerias com instituições especializadas e nem meios de estruturar e ampliar o atendimento (em curto prazo), considerando a necessidade do aluno com superdotação de ser atendido imediatamente? Se o professor capacitado não está capacitado e o especializado não se sente apto e seguro para trabalhar com alunos com superdotação, como é possível atender esse aluno no contexto escolar? Continuaremos com uma legislação que admite professores com formações específicas para atuarem nas salas de recurso multifuncionais (generalistas), correndo o risco de não saberem minimamente o que é específico de cada área? Que formação é essa que precisamos para a área da Educação Especial?

Temos indícios que a formação inicial e continuada não está sendo de todo assertiva e precisamos pensar em novas formas e meios de formar professores, pois ainda não conseguimos avançar no campo da prática. Nesta perspectiva de escola inclusiva, o professor tem dificuldade em trabalhar com essa "nova" configuração, de natureza heterogênea, e o que conseguimos observar até o momento são práticas que consideram a todos, mas não cada um. Ensinam a

todos da mesma forma, com os mesmos recursos e do mesmo modo, mesmo sendo algo praticamente impossível, ao nosso ver.

A escola é uma instituição profícua e ainda não a percebemos como um lócus de formação e discussão. Nela poderíamos implementar ações em que alunos pudessem aprender e professores tivessem condições de ensinar de tal forma que nem todos aprendessem ao mesmo tempo, a mesma coisa, e da mesma forma. Para além de insistirmos em novas formas de formação, precisamos avançar nas questões metodológicas, considerando que elas deveriam ser mais ativas, cooperativas, primando pela autonomia e resolução de problemas, para que não continuemos privando nossas crianças de vivenciarem os meios escolares ativamente. Rosa (2019), aponta para essa questão e discute metodologias inovadoras que poderiam favorecer esse contexto, mas que mesmo inovando em vários aspectos, ainda não efetivam a inclusão escolar de maneira global.

Vimos que a questão da falta de formação, de certa forma, deixou de ser o eixo principal de nossas discussões, pois nossas participantes possuem ampla formação e mesmo assim nos falam das dificuldades enfrentadas em viabilizar esse atendimento. Temos indicativos que existem outras questões que não as deixam avançar e atender de outra forma a heterogeneidade dentro de sala de aula, e esse modelo de atender a todos e não a cada um pode ser uma delas. Neste sentido, nossos dados vão ao encontro de outras pesquisas que indicam que a inclusão escolar ainda é um desafio e que precisamos avançar nas discussões acerca das práticas de ensino, dos materiais pedagógicos disponíveis nas escolas e, acima de tudo, no cuidado e valorização de nossos professores da educação básica que atuam diretamente com esse público.

Este trabalho possui limitações, uma vez que nos propomos a olhar para um único sujeito e contexto, por isso não temos a pretensão de tecer generalizações. Todavia, por termos aproximações com o contexto por meio das relações que estabelecemos entre Secretaria de Educação, escola e família, conseguimos fazer algumas inferências e levantar questões para pesquisas futuras, que fugiam do nosso objetivo de pesquisa e demandariam discussões mais aprofundadas.

Notamos, por meio de participação em eventos e em discussões com profissionais que trabalham com esta temática, um movimento forte de migração de alunos superdotados, ou que apresentam alto desempenho, para escolas particulares. Desde o dia em que receberam a matrícula do aluno – e eu ainda trabalhava nesta escola – ouvia comentários de alguns professores que ali não era lugar para ele. Todos os fatores expostos até aqui, corroboraram para ida do aluno com superdotação, no ano letivo de 2018, para uma escola particular bilíngue

de elite de nossa cidade, em que ganhou bolsa de estudo integral garantida até o Ensino Médio. Ele passou por avaliação pedagógica (geral) e em língua inglesa, para identificarem sua proficiência, e fizeram nova reclassificação ano/série para o terceiro ano. Ou seja, no primeiro semestre de 2017 cursou o terceiro ano em uma escola particular no interior do Ceará, no segundo mudou-se para o interior de São Paulo e acompanhou como ouvinte o quarto ano na Rede Municipal e no ano letivo de 2018 cursou novamente o terceiro ano, mas em uma escola bilíngue.

Neste sentido, a escola pública tem entregado seus expoentes à iniciativa privada e isso tem sido recorrente no tocante da superdotação. Quando os profissionais da escola pública descobrem e conseguem identificar esses alunos – o que já é raro - eles não se sentem capacitados para atendê-los e os entregam para as escolas particulares, não permitindo que os demais alunos, com ou sem deficiência, e que os próprios professores possam conviver com essas pessoas que têm uma capacidade acima da média e poderiam ser o ponto de partida para novas formas de aprender e ensinar. E assim encerramos essa teia narrativa sobre o breve processo de escolarização de um aluno com superdotação, dentro de uma Rede Municipal de Ensino.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.
- ALMEIDA, M. A.; CAPELLINI, V. L. M. F. Alunos Talentosos: possíveis superdotados não notados. **Revista Educação**, v. 28, n.1, p. 45-64, 2005. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/404>>. Acesso em: 15 jun. 2018.
- ANDRADE, S. Um caminhar crítico reflexivo sobre resolução, exploração e proposição de problemas matemáticos no cotidiano da sala de aula. In. ONUCHIC, L. R.; JUNIOR, L. C. L.; PIRONEL, M. (Orgs), **Perspectivas para resolução de problemas**. São Paulo: Editora Livraria da Física, p. 355-396, 2017.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador/BA, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/526>>. Acesso em: 25 jun. 2018.
- BAHIENSE, T. R. S.; ROSSETTI, C. B. Altas Habilidades/Superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 20, n. 2, p. 195-208, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n2/04.pdf>>. Acesso em: 05 ago 2018.
- BERGAMIN, A. C. **Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2018. 125f. Dissertação (Mestrado Profissional) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação matemática: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.
- BRANCO, A. P. S. C. et al. Breve histórico acerca das altas habilidades/superdotação: políticas e instrumentos para a identificação. **Revista Educação**. v. 7, n. 2, p. 23-41, 2017. Disponível em: <<http://www.ppgees.ufscar.br/documentos/breve-historico-artigo>>. Acesso em: 12 jun. 2018.
- BRASIL, Ministério da Saúde. **Cadernos de atenção básica 33 – Saúde da criança: crescimento e desenvolvimento**, 2012. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_crianca_crescimento_desenvolvimento.pdf>. Acesso em: 22 set. 2018.
- BRASIL, Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 05 ago. 2018. Acesso em: 12 jun. 2018.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011**. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 12 jun 2018.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 13.234 de 29 de Dezembro de 2015**. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm>. Acesso em: 12 jun. 2018.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 jun. 2018.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 5.692 de 11 de Agosto de 1971**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1971.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Secretária de Educação Básica, 2013, 562p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 jun. 2018.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

CARVALHO, R. E. A escola inclusiva como a que remove barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos. In: GOMES, M. (Org). **Construindo as trilhas para a inclusão**. Petrópolis: Editora Vozes, p. 36-50, 2007.

CHAGAS, J.F.; MAIA-PINTO, R.R.; PEREIRA, V.L.P. Modelo de enriquecimento Escolar. In: FLEITH, D.S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. V 2: Atividades de estimulação de alunos. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2007.

CIANCA, F. S. C.; MARQUEZINE, M. C. A Percepção dos Coordenadores de Licenciaturas da UEL sobre altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 20, n. 4, p. 591-604, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000400010>. Acesso em: 19 jun. 2018.

COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B.; SAMPIERI, R. H. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

ConBraSD (referência eletrônica). **Conselho Brasileiro para Superdotação**. Disponível em: <http://conbrasd.org/wp/>.

DELOU, C.M.C. O Papel da Família no Desenvolvimento de Altas Habilidades e Talentos. In: FLEITH, D. S; ALENCAR, E.M.L.S. (Org). **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, p.131-141, 2007.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

FERREIRA, N. C.; MARTINS, E. R.; ANDRADE, C. P. Construção do conhecimento matemático na perspectiva da resolução de problemas. In. PINHEIRO, J. M. L.; JUNIOR, L. C. L. (Orgs), **A Matemática e seu ensino**: olhares em Educação Matemática. São Paulo: Editora Livraria da Física, p. 143-162, 2018.

FONSECA, K. A. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental**: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. 1. ed. Novas Edições Acadêmicas, 2015.

FREITAS, S. N.; RECH, A. J. D. Atividades de enriquecimento escolar como estratégia para contribuir com a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 23, n. 30, p. 1-23, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1639>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

GAGNÉ, F. Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. **High Ability Studies**, v. 15, n. 2, p. 119-147, 2004.

GAGNÉ, F. Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-Based Analysis. In: HELLER, K. A.; MÖNKES, F. J.; STERNBERG R. J.; SUBOTNIK, R. F. (Eds.). **International handbook of giftedness and talent**. 2. ed. Oxford: Pergamon, p. 67-79, 2000.

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

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

GARNICA, A. V. M. História Oral como recurso para a pesquisa em Educação Matemática: um estudo de caso brasileiro. In: **Anais Congresso Iberoamericano de Educação Matemática**. Portugal: Porto, v. 5, p. 1-12, 2005.

GARNICA, A. V. M. História oral e educação matemática. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Orgs). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 77-98, 2004.

GARNICA, A. V. M. Pesquisa Qualitativa e Educação (Matemática): de regulações, regulamentos, tempos e depoimentos. **Mimesis**. Bauru: USC, v. 22, n. 1, p. 35-48, 2001.

GARNICA, A. V. M. Sobre historiografia: fragmentos para compor um discurso. REMATEC. **Revista de Matemática, Ensino e Cultura (UFRN)**, v. 8, p. 51-65, 2013.

GARNICA, A. V. M.. O pulo do sapo: narrativas, História Oral, insubordinação e Educação Matemática. In: D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. (Org.). **Vertentes da subversão na produção científica em Educação Matemática**. 1º ed. Campinas /SP: Mercado de Letras, v. 01, p. 181-206, 2015,

GRECA, L. C. M. **Surdez e alfabetização matemática**: o que os profissionais e as crianças surdas da escola têm para contar. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas, Curitiba, 2015.

GUENTER, Z. **Desenvolver capacidades e talentos**: um conceito de inclusão. Petrópolis: RJ, 2000.

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

GUENTHER, Z. C.; RONDINI, C. A. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 28, n. 01, p. 237-266, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a11v28n1.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

IZQUIERDO, Á. A criança superdotada: conceito, diagnóstico e educação. In: GONZÁLEZ, E. (Org). **Necessidades educacionais específicas** – intervenção psicoeducacional. Porto Alegre, artmed , p. 384-401, 2007.

JELINEK, K. R. A prática discursiva das altas habilidades em matemática. **Bolema [online]**. v. 27, n. 45, p.193-214, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-636X2013000100010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 jan. 2019.

LANDAU, E. A coragem de ser superdotado; tradução Sandra Miessa; São Paulo; Arte e Ciência, 2002.

LOPES, B. J. S.; GIL, M. S. C. A. Altas Habilidades/Superdotação percebidas pelas mães nos seus filhos com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 22, n. 2, p. 203-220, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n2/1413-6538-rbee-22-02-0203.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

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

LOPES, M. C. **Altas habilidades ou superdotação**: um estudo em uma Diretoria de Ensino da rede estadual paulista. 2015. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2015a. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/139162>>. Acesso em: 31/03/2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Revista Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v. 19, n. 1, p. 78-90, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v19n1/a07.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

MARQUES, D. M. C. **Aluno com Altas Habilidades/Superdotação**: um estudo longitudinal a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas. 2017. 201 f. Tese (Doutorado em Educação do Indivíduo Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEs), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2017.

MARTINS, A. C. S.; ALENCAR, E. S. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 24, n. 39, p. 31-46, 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3131/313127401003.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

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

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Características de Altas Habilidades/Superdotação em Aluno Precoce: um Estudo de Caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 22, n. 2, p. 189-202, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n2/1413-6538-rbee-22-02-0189.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo/SP, v.30, n.2, p. 289-300, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07/pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

MARTINS, I. M. H. **Alfabetização matemática**: um ato lúdico. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas, Curitiba, 2015.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **A interiorização dos cursos de matemática no Estado de São Paulo**: um exame da época de 1960. Tese de Doutorado - Universidade Estadual Paulista. Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2012.

MATOS, B. C.; MACIEL, C. E. Políticas Educacionais do Brasil e Estados Unidos para o Atendimento de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 22, n. 2, p. 175-188. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n2/1413-6538-rbee-22-02-0175.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2013.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, n. 57, p. 93-109, 2010. Disponível em: <<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

MENDONÇA, L. D.; MENCIA, G. F. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. Programas de enriquecimento escolar para alunos com altas habilidades ou superdotação: análise de publicações brasileiras. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 53, p. 721-734, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/15274/pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

METTRAU, M. B.; REIS, H. M. M. S. Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. **Ensaio: Avaliação política pública**. Educ., Rio de Janeiro/RJ, v. 15, n. 57, p. 489-510, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a03v5715.pdf>>. Acesso em: 06 ago 2018.

MORI, N. N. R.; BRANDÃO, S. H. A. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v.15, n.3, p.485-498. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n3/a11v15n3.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

MOURA, M. O. **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Líber Livro, 2010.

NAKANO, T. C.; WECHSLER, S. M; PRIMI, R. **Teste de Criatividade Figural Infantil**. São Paulo: Vektor, 2011.

OLIVEIRA, A. A. S. Educação especial: a formação do professor em debate. In: CHACON, M. C. M.; MARIN, M. J. S. (Orgs.). **Educação e saúde de grupos especiais**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 27- 44, 2012.

OLIVEIRA, E. P. **Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa**. 2007. 329f. (Tese de Doutorado) - Universidade do Minho, Braga, 2007.

OLIVEIRA, E. P.; ALMEIDA, L. S. Aceleração escolar em Portugal: relatos de insatisfações e críticas pelos pais. In: Superdotados: trajetórias de desenvolvimento e realizações. org. FLEITH, D. S.; ALENCAR; E. M. L. S. Juruá Editora, 2013, p. 209-218.

ONUICHIC, L. R.; ALLEVATO, N. S. G. Novas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de Matemática através da resolução de problemas. In. BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. C. (Orgs), **Educação Matemática: pesquisa e movimento**. São Paulo: Cortez Editora, p. 213-231, 2004.

PEDRO, K. M.; CHACON, M. C. M. Competências Digitais e Superdotação: uma Análise Comparativa sobre a Utilização de Tecnologias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v.23, n.4, p.517-530, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v23n4/1413-6538-rbee-23-04-0517.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

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

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, n. 41, p. 109-124, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/08.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

PÉREZ, S. G. P. B.; STOBASUS, C. D. Alberto: um professor do ensino regular e seu ‘algo mais’ para atender alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista do Centro de Educação**, n. 25, p. 1-6, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a6.htm>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

PÉREZ, S.; FREITAS, S. N. Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. In: **Caxambu: 32ª Reunião Anual da ANPED**, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

PÉREZ, S.G. P. B; FREITAS, S. N. **Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação**. 1.ed. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

POCINHO, M. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 15, n. 1, p. 03-14, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/02.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

RAMALHO, J. V. A. et al. A Carência de Formação Sobre a Superdotação nas Licenciaturas da UFPEL: um Estudo de Caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 20, n. 2, p. 235-248, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n2/07.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. Altas habilidades/superdotação e deficiência: reflexões sobre o duplo estigma. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, n. 53, p. 187-199, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n53/12.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

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

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre/RS, v. 1, n. 152, p.75-131, 2004. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/o-que-e-esta-coisa-chamada-superdotacao.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Eds.). **Conceptions of giftedness**. New York: Cambridge University Press, p. 53-92, 1986.

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

RENZULLI, J.S. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. Trad. PÉREZ, S.G.P.B. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 539-562, 2014. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

ROSA, E. A. C. **Escolas inovadoras e criativas e inclusão escolar: um estudo em educação matemática**. 2019. 299f. Teses (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas. – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro/SP.

SABATELLA, M. L.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas Educacionais de Atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Volume 1: orientação a professores. Brasília: MEC, p. 67–80, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações, 11^o ed. Campinas: Autores Associados. 2013.

SAWAIA, B. B. Fome de felicidade e liberdade. In: **MUITOS lugares para aprender**. Centros de Estudos e Pesquisas em educação, cultura e ação comunitária. São Paulo: UNICEF, 2003.

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

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

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. Tradução de Maria Regina Borges Osório. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

TENTES, V. T. A.; FLEITH, D. S. Estudantes superdotados e underachievers: prevalência, características, interesses e estilos de aprendizagem. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 45, n. 2, p. 157-167, 2014.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14^o ed. São Paulo: Ícone, 2016.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**; CAMARGO, J. L. (trad.); NETO, J. C. (rev.) – 2^o ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 27, n. 50, p. 581-610, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14281/pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

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

VIRGOLIM, A. M. R. Educação Especial e diversidade: a educação dos indivíduos com altas habilidades. In: TANAKA, E. D. O et al. (Org.) **As necessidades educacionais especiais: altas habilidades, transtornos globais do desenvolvimento e deficiências**. Londrina/PR: ABPEE, 2009.

WECHSLER, D. **WISC IV: Escala de Inteligência Weshsler para crianças**. Adaptação brasileira da 4^a edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

WECHSLER, S. M.; SUAREZ, J. T. Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. **Revista de Psicología**, v. 34, n. 1, p. 39-60, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18800/psico.201601.002>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

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

APÊNDICES

Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A pesquisa intitulada **“Estudo de caso sobre a inclusão em escolas regulares de alunos com altas habilidades/superdotação: o que tem a dizer os atores envolvidos nesse processo?”** realizada pela mestrandia Mariana Cristina Lopes, com orientação da pesquisadora responsável Ivete Maria Baraldi, ambas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP-Bauru, tem como objetivo geral elaborar uma compreensão do processo de inclusão de crianças com superdotação, com domínio na área lógico-matemático, em uma escola da rede pública de ensino do interior de São Paulo, por meio de entrevistas e observações de aulas de Matemática.

Para tanto, será realizada uma entrevista que posteriormente será transcrita e textualizada. Na textualização as perguntas do roteiro são fundidas às respostas e constitui-se um texto corrido, com características de uma narrativa. Com os textos prontos, entraremos novamente em contato com os entrevistados, marcando um dia para leitura dos mesmos, em que qualquer informação contida nele poderá ser alterada. Após a validação do texto pelo entrevistado, será solicitada a assinatura de uma carta de cessão de direitos. Caso o entrevistado não se sinta confortável para divulgação de seus dados, reforçaremos o anonimato e negociaremos a exclusão do que causa o desconforto.

Para as observações das aulas faremos, posteriormente, todo o planejamento das datas com as professoras responsáveis.

Os dados serão coletados pela pesquisadora em dia e horário a combinar. Asseguramos total sigilo dos participantes da pesquisa durante todas as etapas, com a garantia de plena liberdade ao participante de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa da pesquisa, sem prejuízo ou penalização alguma.

Explicitamos que entendemos que esta pesquisa **NÃO** acarretará despesas aos participantes (pais, professores e gestores), assim como riscos a saúde ou imagem. Caso seja constatado qualquer tipo de prejuízo ou incidente, gerando alguma espécie de desconforto, as pesquisadoras responsáveis oferecerão toda a assistência necessária para a reparação da situação. Ressaltamos que nossos contatos estão disponíveis no final deste documento.

Enquanto benefícios, acredita-se que a proposta de pesquisa em questão possui relevância social e científica e espera-se, assim, trazer novas contribuições para a área, partilhar ideias dentro do ambiente escolar que fomentem discussões sobre a inclusão de crianças com

superdotação e proporcionar uma aproximação entre os participantes envolvidos nesse processo.

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

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

Consentimento

Eu _____
RG _____, () pai/mãe () professor (a) () gestor (a), entendo que qualquer informação obtida sobre mim será confidencial. Eu também entendo que os meus registros de pesquisa estão disponíveis para revisão da Profa. Dra. Ivete Maria Baraldi e da aluna de mestrado Mariana Cristina Lopes, pesquisadoras responsáveis. Esclareceram-me que minha identidade não será revelada em nenhuma publicação desta pesquisa, por conseguinte, consinto na publicação para propósitos científicos.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da responsável pela pesquisa

Bauri, _____ de _____ de 2017.

Contatos: Mariana Cristina Lopes

Fone: 014-3203-5437 / Cel.014 – 99691-6863 / Email – marianalopes256@gmail.com

Contatos com a pesquisadora responsável: Ivete Maria Baraldi, e-mail: ivete.baraldi@fc.unesp.br

Apêndice B: Termo de Assentimento Livre Esclarecido.

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa que será realizada na sua escola. Eu quero observar como você brinca, estuda, conversa e faz amizade com outras crianças da sua sala e com a sua professora. Quero ver também as atividades que você faz no caderno.

Para isso vou assistir algumas aulas na sua sala. Se você não gostar da minha presença, pode me falar a qualquer momento que eu não vou mais. Eu, Mariana, prometo não contar para as outras pessoas que você está participando da minha pesquisa.

Eu _____ aceito participar da pesquisa. Estou sabendo que se eu não quiser que a Mariana assista às aulas e veja o meu caderno eu devo avisar ela. Eu estou sabendo que ela não vai contar para ninguém que eu faço parte da pesquisa.

(Assinatura da criança)

(Assinatura da pesquisadora)

Bauru, _____ de _____ de 2017

Contatos: Mariana Cristina Lopes

Fone: 014-3203-5437 / Cel.014 – 99691-6863 / Email – marianalopes256@gmail.com

Contatos com a pesquisadora responsável: Ivete Maria Baraldi, e-mail: ivete.baraldi@fc.unesp.br

Apêndice C: Roteiro de entrevista - Mãe.

- Fale um pouco de você.
- Fale um pouco de seu filho.
- Como foi receber a notícia que seu filho possui altas habilidades/superdotação?
- Fale um pouco sobre sua relação com a escola.
- O que você espera da escola?
- Qual foi sua relação com a Matemática quando era estudante? E a do seu filho, como tem sido?
- Qual sua expectativa para o futuro (filho)?
- O que sabe sobre inclusão escolar?

Apêndice D: Roteiro de entrevista – Responsável pela Coordenação de área da Divisão de Educação Especial.

- Fale um pouco de você
- Formação geral
- Formação continuada
- Fale um pouco sobre a sua formação em relação à Educação Inclusiva e Educação Especial.
- Há quanto tempo você trabalha na Coordenação de área da Divisão de Educação Especial? Fale um pouco sobre o trabalho que você desenvolve.
- Quais os recursos (materiais e humanos) vocês têm disponíveis e podem oferecer para a escola? Existem projetos voltados aos alunos com superdotação na Secretaria Municipal de Ensino? Existem parcerias?
- Vocês notaram se houve aumento no número de alunos identificados com superdotação na Secretaria Municipal de Ensino nos últimos anos? Fale um pouco sobre isso.
- Quais são as principais dificuldades encontradas?
- Tem sido oferecidos cursos de formação aos professores da rede sobre o tema?
- Conte-me um pouco sobre suas experiências em relação à inclusão escolar.

Apêndice E: Roteiro de entrevista – Coordenadora Pedagógica.

- Fale um pouco de você
- Formação geral
- Formação continuada
- Há quanto tempo você trabalha como coordenadora pedagógica nessa escola? Fale um pouco sobre o trabalho que você desenvolve.
- Como tem sido trabalhado com alunos, professores e comunidade e questão da Educação Inclusiva? Há uma boa receptividade? E em relação ao aluno com superdotação?
- Quais são as demandas e necessidades da escola para o atendimento do aluno com superdotação? Como está sendo esse processo?
- Quais são as principais dificuldades encontradas?
- Quais os recursos (materiais e humanos) que vocês têm disponíveis na Secretaria Municipal de Ensino e os projetos voltados aos alunos com superdotação? Existem parcerias?
- Tem sido oferecidos cursos de formação aos professores da rede sobre o tema?
- Fale um pouco sobre a relação da escola com a família do aluno com superdotação.
- O que é para você trabalhar com Educação Inclusiva e Inclusão Escolar?

Apêndice F: Roteiro de entrevista – Professora da sala comum.

- Fale um pouco de você
- Formação geral
- Formação continuada
- Há quanto tempo você leciona? Há quanto tempo trabalha na Secretaria Municipal de Ensino?
- Fale um pouco sobre a sua formação em relação à Educação Inclusiva e Educação Especial.
- Fale um pouco sobre seus conhecimentos em superdotação.
- Qual foi sua sensação/percepção ao saber que daria aula a um aluno com superdotação?
- Quais os recursos (materiais e humanos) que você tem disponível na escola para trabalhar com o aluno com superdotação?
- Descreva como você costuma trabalhar Matemática com seus alunos.
- Descreva como tem sido o desenvolvimento/aprendizagem do aluno com superdotação neste período (no que avançou, suas principais características, o que te chama mais atenção, episódios que queira destacar).
- Conte-me um pouco sobre suas experiências com a Educação Inclusiva e Educação Especial.

Apêndice G: Roteiro de entrevista – Professora da sala de recursos.

- Fale um pouco de você
- Formação geral
- Formação continuada
- Há quanto tempo você leciona? Há quanto tempo trabalha na Secretaria Municipal de Ensino como professora da sala de recursos?
- Fale um pouco sobre a sua formação em relação à Educação Inclusiva e Educação Especial.
- Fale um pouco sobre seus conhecimentos em superdotação.
- Qual foi sua sensação/percepção ao saber que atenderia um aluno com superdotação?
- Quais os recursos (materiais e humanos) que você tem disponível na escola para trabalhar com o aluno com superdotação?
- Descreva como tem sido o trabalho desenvolvido com o aluno com superdotação.
- Conte-me um pouco sobre suas experiências com a Educação Inclusiva e Educação Especial.

Apêndice H: Laudo Psicológico.

LAUDO PSICOLÓGICO - AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

1 - IDENTIFICAÇÃO

Idade: 2 anos

Encaminhamento: Escola Pingo de Gente.

2 - DESCRIÇÃO DA DEMANDA

O menor foi submetido à Avaliação Psicológica para avaliar o seu Coeficiente Intelectual (QI), uma vez que, a criança de apenas dois anos de idade surpreendeu a escola e as pessoas com quem convive por ler todo e qualquer material que lhe seja entregue sem nunca ter frequentado a escola.

3 - MÉTODOS E TÉCNICAS

Inicialmente foi realizada uma entrevista a fim de coletar informações acerca da personalidade da criança. Na ocasião este apresentou boa aparência física e segurança. Não foi evidenciado nenhum nível de ansiedade e nenhum descontrole emocional, apresentando-se participativo a todo o processo de avaliação.

Após a entrevista foi realizada a aplicação de instrumentos psicométricos com a finalidade de avaliar os campos de inteligência, saúde mental, personalidade e atenção concentrada. No teste de Atenção Concentrada da bateria Vetor, o examinando apresentou boa capacidade de concentração. Encontrou-se um percentual classificado na média esperada para sua idade e escolaridade.

Para avaliar a Saúde Mental, utilizou-se o Questionário de Saúde Geral de Golberg, concebido para avaliar a saúde mental de não psicóticos. Este não detectou a presença de indicadores de distúrbios. Nenhum valor significativo foi encontrado em relação aos fatores analisados. Quanto aos aspectos cognitivos, apresentou facilidade de aprendizagem, Inteligência Excelente (obtida pela Escala Geral de Raven), raciocínio rápido e boa capacidade de memorização. No que se refere aos aspectos de personalidade foi possível observar certa introspecção, boa capacidade em acertar regras e limites impostos e boa adaptação. No que se concerne à questão da relação interpessoal observou-se introversão, seriedade, segurança e emotividade.

4 - CONCLUSÃO

Através dos dados analisados no psicodiagnóstico, colhidos na entrevista, nos testes e na observação foi possível concluir que a criança possui Altas Habilidade, apresentando um QI igual ou superior a 180, bastante alto para sua idade e escolaridade.

Encaminhamentos: Encaminhado para tratamento psicoterápico, pois a criança necessita de acompanhamento para saber lidar com suas habilidades, caso contrário pode vir a sofrer algum transtorno de adaptação por se encontrar num nível intelectual acima das outras crianças com sua idade escolar.

20 de Setembro de 2013.

*Por conter informações pessoais, tanto da profissional quanto do aluno com superdotação, apresentamos o conteúdo do documento, na íntegra, de maneira adaptada para preservarmos suas identidades.