

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Campus de Presidente Prudente - SP

PAMELA LEAL MARINHO ROSSI

**IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM INDICADORES
DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO E
ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS DE ENRIQUECIMENTO
CURRICULAR PARA OS ANOS INICIAIS**

PRESIDENTE PRUDENTE - SP

2024

PAMELA LEAL MARINHO ROSSI

**IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM INDICADORES
DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO E
ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS DE ENRIQUECIMENTO
CURRICULAR PARA OS ANOS INICIAIS**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Profei, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação – Área de Concentração: Educação Inclusiva.
Linha de pesquisa: Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

Temática de investigação: Altas Habilidades ou Superdotação
Orientador: Prof. Dr. Fabio Camargo Bandeira Villela

Presidente Prudente - SP

2024

R833i

Rossi, Pamela Leal Marinho

Identificação de estudantes com indicadores de altas habilidades ou superdotação e estratégias inclusivas de enriquecimento curricular para os anos iniciais / Pamela Leal Marinho Rossi. -- Presidente Prudente, 2024
154 f. : il. + objeto educacional

Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva (PROFEI)) -
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e
Tecnologia, Presidente Prudente

Orientador: Fabio Camargo Bandeira Villela

1. Educação especial. 2. Altas habilidades ou superdotação. 3.
Enriquecimento curricular. 4. Identificação. 5. Indicadores. I. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado DE PAMELA LEAL MARINHO ROSSI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 31 dias do mês de outubro do ano de 2024, às 14:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE Mestrado de PAMELA LEAL MARINHO ROSSI, intitulada **Identificação de estudantes com indicadores de altas habilidades ou superdotação e estratégias de enriquecimento curricular para o ensino fundamental**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. FABIO CAMARGO BANDEIRA VILLELA (Orientador - Participação Virtual) do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI/UNESP, Profa. Dra. KATIA DE ABREU FONSECA (Participação Virtual) do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), Profa. Dra. KETILIN MAYRA PEDRO (Participação Virtual) do Departamento de Psicologia / Universidade Federal de São Carlos. Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final (A) APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo Presidente da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. FABIO CAMARGO BANDEIRA VILLELA

Dedico esta pesquisa ao meu querido filho, Arthur Marinho Rossi, cuja curiosidade infinita e sede por conhecimento me inspiram todos os dias a buscar o melhor em mim.

A todas as crianças superdotadas e com altas habilidades das escolas públicas brasileiras, dedico este trabalho com profundo respeito e admiração. Que vocês nunca deixem de sonhar, explorar e desafiar o mundo com suas ideias brilhantes. Que a educação seja sempre um caminho de possibilidades, capaz de reconhecer e valorizar o talento único de cada um de vocês. Eis o motivo pelo qual acredito no poder transformador da educação. O futuro é de vocês.

AGRADECIMENTOS

Ao grande maestro deste Universo, por nos permitir, mesmo sendo apenas poeira cósmica, o poder de transformar nosso microcosmo.

Ao amor da minha vida, meu marido e eterno namorado desde os tempos da escola, Rafael Alves Rossi, por compartilhar seus sonhos comigo e abraçar os meus.

Aos amigos e familiares que, com carinho e compreensão, me apoiaram e entenderam meus momentos de ausência durante a minha dedicação aos estudos.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Fabio Camargo Bandeira Villela, que demonstrou seu precioso apoio desde o início dos meus estudos de Mestrado, cujas palavras de incentivo e orientação foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Ao grupo de pesquisa GIEPAHS (Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Altas Habilidades/Superdotação) pelo apoio, pelas discussões enriquecedoras e pela troca de conhecimentos que tanto contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho. A colaboração e o compromisso de cada membro foram essenciais para a minha formação e para o avanço desta pesquisa.

Aos membros da banca examinadora pelo apoio e pelas valiosas contribuições no direcionamento da pesquisa.

A todas as professoras e professores do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da Unesp pela excelência no ensino e pelo impacto significativo na minha formação.

Às minhas preciosas colegas e amigas de jornada do magistério da rede municipal carioca que aceitaram com entusiasmo e apoiaram a execução desta pesquisa: Danielle Cristina Pereira, Elisangela Inacio da Silva, Erley Claudia Leal do Nascimento, Glauca Helena Antunes Pragana, Lígia Morais Pereira, Norma Helena Camara de Castro Abreu Pinto e Rafaela Lopes Nunes da Silva. A vocês, expresse meu profundo respeito e admiração.

Aos estudantes participantes da pesquisa e seus familiares que apoiaram este estudo.

Aos meus nobres colegas de turma do Mestrado, em especial ao nosso “quarteto fantástico”, pela parceria e pelo apoio ao longo dessa jornada.

À Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro pela autorização concedida para a realização desta pesquisa.

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

IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR PARA OS ANOS INICIAIS

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCT/UNESP, inserida na Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva. Teve como objetivo geral investigar os impactos da implementação de um processo de identificação de indicadores de altas habilidades ou superdotação de estudantes com indicadores de altas habilidades ou superdotação em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro e como objetivos específicos traçar os perfis de AHSD observados, relacionando-os à teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, cujas características serviram como base para as propostas de estratégias de enriquecimento curricular, além de recomendar, por meio de um infográfico, estratégias de implementação de enriquecimento curricular de forma a atender às necessidades específicas dos estudantes com indicadores de AHSD. A pesquisa abordou a importância da identificação em sala de aula desses estudantes e a implementação de estratégias pedagógicas de enriquecimento curricular para atender suas necessidades educacionais específicas. Para a identificação de indicadores de AHSD, foram utilizados instrumentos como o Guia de Observação Direta em Sala de Aula e a Lista Base de Indicadores de Superdotação (LBISD) em 17 estudantes participantes da pesquisa com a colaboração de suas professoras. A pesquisa destacou que o olhar atento e intencional da professora em sala de aula permitiu uma avaliação integral do comportamento superdotado dos estudantes, pois considerou aspectos diversos como os que envolvem a criatividade, o envolvimento com a tarefa e a habilidade acima da média. As estratégias de enriquecimento curricular propostas englobaram atividades que ofereceram, não apenas um aprofundamento, mas também uma ampliação do currículo escolar, permitindo que os estudantes com AHSD se engajassem em tarefas desafiadoras e criativas, atendendo suas áreas de maior interesse. Essas estratégias foram organizadas em um recurso educacional consultável, desenvolvido para auxiliar professoras a identificar e atender características de altas habilidades ou superdotação em seus estudantes. Os resultados obtidos incluíram uma perspectiva ampliada de atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes em sala de aula, além de promover sua inclusão no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação Especial; Altas Habilidades; Superdotação; Identificação; Indicadores; Enriquecimento Curricular.

**IDENTIFICATION OF STUDENTS WITH INDICATORS OF HIGH ABILITIES
OR GIFTEDNESS AND INCLUSIVE CURRICULUM ENRICHMENT
STRATEGIES FOR THE EARLY YEARS**

ABSTRACT

This research was carried out as part of the Postgraduate Programme in Inclusive Education - PROFEI at the Faculty of Science and Technology - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - FCT/UNESP, within the Research Line: Practices and Formative Processes of Educators for Inclusive Education. Its general aim was to investigate the impact of implementing a process to identify indicators of high abilities or giftedness in students with indicators of high abilities or giftedness in a municipal school in Rio de Janeiro and its specific aims were to outline the AHSD profiles observed, relating them to Howard Gardner's theory of Multiple Intelligences, whose characteristics served as a basis for proposals for curriculum enrichment strategies, as well as recommending, through an infographic, strategies for implementing curriculum enrichment in order to meet the specific needs of students with AHSD indicators. The research addressed the importance of identifying these students in the classroom and implementing pedagogical enrichment strategies to meet their specific educational needs. To identify indicators of AHSD, instruments such as the Direct Classroom Observation Guide and the Basic List of Indicators of Giftedness (LBISD) were used on 17 students participating in the research with the collaboration of their teachers. The research highlighted that the teacher's attentive and intentional look in the classroom allowed for a comprehensive assessment of the students' gifted behaviour, as it considered different aspects such as those involving creativity, engagement with the task and above-average ability. The curriculum enrichment strategies proposed encompassed activities that offered not only a deepening, but also a broadening of the school curriculum, allowing students with AHSD to engage in challenging and creative tasks, catering for their areas of greatest interest. These strategies were organised into a consultable educational resource designed to help teachers identify and address characteristics of high ability or giftedness in their students. The results obtained included an expanded perspective on meeting the specific learning needs of students in the classroom, as well as promoting their inclusion in the school context.

Keywords: Special Education; High Ability; Giftedness; Identification; Indicators; Curriculum Enrichment.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Domínios de Dotação	40
Quadro 2 – Tipos de Inteligência	42
Quadro 3 – Distribuição de escolaridade e gênero entre os estudantes participantes da pesquisa	58
Quadro 4 – Domínio da (G) Inteligência Geral	63
Quadro 5 – Domínio da (GV) Inteligência com capacidade verbal	63
Quadro 6 – Domínio da (GM) Inteligência com Profundidade e pensamento abstrato não linear	64
Quadro 7 – Domínio da (C) Inteligência da Criatividade e potencial criador	65
Quadro 8 – Domínio da (S) Inteligência com capacidade socioafetiva...	65
Quadro 9 – Indicadores de AHSD por participante nos instrumentos	70
Quadro 10 - Domínios de Inteligência e Áreas de Destaque dos Estudantes Identificados na Pesquisa...	86

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação conforme Censo Escolar 2023...	30
Figura 2 –	Representação gráfica da Superdotação	36
Figura 3 –	Estágio do Desenvolvimento dos Talentos	50
Figura 4 –	Modelo de Enriquecimento Curricular para Toda a Escola...	53
Figura 5 –	Representação das professoras participantes e suas respectivas turmas	56
Figura 6 –	Representação dos estudantes participantes	57
Figura 7 -	Recurso educacional	154

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento educacional individualizado
AHSD	Altas habilidades ou superdotação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDET	Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento
CL	Capacidade de Liderança
CP	Capacidade Psicomotora
DMGT	Modelo Diferencial de Dotação e Talento
GIEPAHS	Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Altas Habilidades ou Superdotação
IC	Idade Cronológica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IG	Inteligência Geral
IHA	Instituto Helena Antipoff
IM	Inteligências Múltiplas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
LBISD	Lista Base de Indicadores de superdotação
MEC	Ministério da Educação
NAAHS	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades ou Superdotação
OMS	Organização Mundial de Saúde
PC	Pensamento Criador
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
QI	Coeficiente de Inteligência
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	18
2.	LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: UMA ANÁLISE SOBRE O LUGAR DAS ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO (AHSD)	25
3.	ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO. O QUE É?	32
3.1	Identificação de Indicadores de Superdotação na Escola	44
4.	O ENRIQUECIMENTO CURRICULAR	51
5.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	55
5.1	Delineamento da pesquisa	55
5.2	Contexto da Pesquisa	56
5.3	Participantes	56
5.4	Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	58
5.4.1	<u>Guia de Observação Direta em Sala de Aula</u>	61
5.4.2	<u>Lista Base de Indicadores de Superdotação</u>	66
5.5	Análise dos dados	67
6.	RESULTADOS E DISCUSSÕES	68
6.1	Uma interpretação dos perfis dos indicadores de altas habilidades ou superdotação	71
7.	CONSIDERAÇÕES SOBRE O RECURSO EDUCACIONAL	88
7.1	Perfis de indicadores de altas habilidades ou superdotação na perspectiva das Inteligências Múltiplas de Gardner	89
7.2	Conclusão sobre o recurso educacional	93
8.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para Professores	106
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para Responsáveis	108
	APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	110
	APÊNDICE D – Parecer Consubstanciado CEP	111
	ANEXO 1 – Lista Base de Indicadores de superdotação (LBISD)...	112
	ANEXO 2 – Guia de Observação Direta em Sala de Aula	115
	ANEXO 3 – Resultados Individuais	117
	ANEXO 4 – Estratégias de enriquecimento curricular	138

APRESENTAÇÃO

Sou Pedagoga de formação e apaixonada pela Educação e pelo desenvolvimento infantil. Minha jornada profissional na educação iniciou em 2008, ainda antes de concluir a graduação. Comecei minha carreira na educação pública, trabalhando em uma instituição de educação infantil com estudantes de berçário e maternal. Foi nesse ambiente que tive meu primeiro contato com um instrumento de rastreio do desenvolvimento infantil. Ao aplicá-lo e observar o comportamento de cada criança, fiquei fascinada ao notar as diferenças de maturidade entre elas, seja na fala, nas atitudes ou na psicomotricidade.

Todo esse processo despertou em mim uma curiosidade profunda sobre o universo das altas habilidades e das crianças superdotadas. Após me formar como Pedagoga em 2009, busquei ampliar meus conhecimentos e cursei uma especialização em Neurociências aplicadas à aprendizagem em 2012. Minha reflexão contínua sobre o tema me levou, mais tarde, a cursar uma especialização em Altas habilidades e superdotação em 2022.

Durante meus estudos e contato com pesquisas na área, percebi as características de altas habilidades ou superdotação em meu próprio filho, que, aos 9 anos, recebeu a avaliação psicológica e psicopedagógica para superdotação. Esse reconhecimento tornou meu interesse pelo estudo das altas habilidades ainda mais especial e encantador, pois os desafios e responsabilidades passaram a ser muito mais próximos e pessoais.

Atualmente, atuo como professora no primeiro segmento do ensino fundamental. Essa experiência me permite perceber nos estudantes aos quais leciono diretamente, e em outros estudantes da escola, as nuances das altas habilidades e superdotação. A literatura científica mostra que há muitos mitos e desafios em relação a essas crianças, e nem tudo são flores. A realidade pode ser bastante complexa e até assustadora para muitos educadores.

Foi em busca de facilitar o entendimento sobre esse universo e o acolhimento dessas crianças que decidi me aprofundar no tema e investigar no mestrado em Educação Inclusiva do Profei sobre a identificação de estudantes com indicadores de altas habilidades ou superdotação na escola em que

trabalho, uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro. Este mestrado me proporcionou um entendimento aprofundado das estratégias e práticas necessárias para criar um ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo, onde todas as crianças, independentemente de suas habilidades, possam desenvolver plenamente seu potencial. Com as aulas do mestrado e as reuniões do grupo de pesquisa GIEPAHS, adquiri ferramentas e conhecimentos importantes para identificar e apoiar as diversas necessidades dos estudantes da escola onde leciono, buscando a equidade e a inclusão na sala de aula.

1. INTRODUÇÃO

A adoção de uma abordagem inclusiva nas escolas beneficia toda a comunidade escolar, promovendo um ambiente de respeito, cooperação e compreensão mútua. Essa inclusão favorece a aprendizagem de todos os estudantes em um espaço comum, enriquecido pela diversidade das pessoas.

Por essa razão, os processos que permeiam o ensino e a aprendizagem dos estudantes que são considerados como público-alvo da educação especial (estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação) devem ser constantemente aprimorados à luz da ciência, em todos os níveis de ensino.

A construção de uma sociedade inclusiva é inspirada no movimento mundial que busca garantir o acesso universal à escola e à educação, conforme previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948). Esse movimento apoia a luta contra a segregação e a discriminação de pessoas com necessidades educacionais específicas, incluindo os estudantes com altas habilidades ou superdotação, e encontra um de seus marcos fundamentais na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que reafirma o compromisso com a educação para todos e propõe diretrizes para sistemas educacionais mais inclusivos e equitativos.

Faz-se necessário ampliar as oportunidades de democratização de participação na educação com ações concretas e eficazes, no sentido de garantir que todos os estudantes tenham o acesso à educação de qualidade, de modo que possam desenvolver suas habilidades e ampliar seus conhecimentos. Como ressalta Renzulli (2006, p. 98), “as escolas são, primordialmente, lugares para desenvolver o talento”.

A educação inclusiva pressupõe o acolhimento de todos os sujeitos, eliminando as barreiras para a aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades por meio do acesso às classes comuns do ensino, que deve ser garantido. A legislação brasileira e as políticas públicas caminham claramente nesta direção, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que assegura o direito à educação em escolas regulares; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), que

orienta o atendimento educacional especializado e a inclusão no ensino comum; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que reforça a obrigatoriedade da oferta de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Essas normativas visam transpor os desafios enfrentados por estudantes, suas famílias, professoras e toda a comunidade escolar na defesa de uma educação inclusiva, preferencialmente em uma sala de aula de uma escola da educação básica.

O estudo do atendimento e desenvolvimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação¹ (AHSD) é uma dimensão central da educação especial no Brasil, conforme definido pela Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, Lei nº 9.394/1996) e reforçado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008). Essas normativas reconhecem os estudantes com AHSD como público-alvo da educação especial, apontando para a necessidade de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Pesquisadores como Alencar; Fleith, (2001) e Renzulli (2006) também destacam que o atendimento educacional especializado para esses estudantes é essencial para promover a equidade educacional e o desenvolvimento das altas habilidades, atendendo às suas necessidades específicas de aprendizagem.

A legislação brasileira (Brasil, 2008) baseia-se na teoria de Renzulli (1986) quanto a forma de caracterizar

Os estudantes com altas habilidades/ superdotação como aqueles que apresentam potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Além disso, esses estudantes também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008, p. 15).

Sendo assim, cabe à escola garantir o direito desses estudantes ao atendimento educacional especializado para desenvolver plenamente seu

¹ O Decreto nº 7.611, de 11 de novembro de 2011 consolida a terminologia “altas habilidades ou superdotação” retirando a “barra oblíqua” que separava os termos “altas habilidades” e “superdotação”, e tem sentido de disjunção, expressando a ideia de alternância ou exclusão mútua entre as opções apresentadas, então optou-se pela conjunção alternativa “ou”, sem prejuízo histórico (Brasil, 2020). A nova terminologia também foi modificada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nesse trabalho utilizaremos a nomenclatura “altas habilidades ou superdotação”, no entanto respeitaremos a nomenclatura utilizada para cada um dos autores.

potencial, o que inclui programas e práticas pedagógicas diferenciadas, além de um ambiente escolar que valorize e estimule suas habilidades específicas.

No Brasil, a incidência de pessoas com altas habilidades ou superdotação, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), pode representar até 5% da população, considerando que esta porcentagem engloba apenas estudantes identificados mediante testes psicométricos estruturados a partir do conceito de coeficiente de inteligência (QI).

Nessa perspectiva, seriam pessoas consideradas com AHSD ou superdotação aquelas cujos testes de QI teriam indicado estarem acima de 130 pontos (Alencar; Fleith, 2001; Extremiana, 2000).

No entanto, nossa pesquisa defende a identificação de indicadores de AHSD ou superdotação dentro da escola com fins pedagógicos de atendimento e desenvolvimento das habilidades apresentadas, utilizando instrumentos de observação de indicadores desenvolvidos para esse fim e com autoridade da legislação que regulamenta a mudança de perspectiva ocorrida a partir da Nota Técnica nº 04/2014 MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2014), em que o olhar pedagógico se sobressai ao clínico, inserindo os estudantes que necessitam do atendimento educacional especializado em forma de estudo de caso. Portanto, ingressam na rede de ensino com atendimento educacional especializado, ainda que não possuam laudo de profissional da neuropsicologia, o que elimina algumas barreiras ao ensino de quem apresenta necessidades específicas de aprendizagem e que terá, dessa forma, recursos pedagógicos e de acessibilidade que lhe beneficiarão em sua jornada de aprendizagem.

Brero e Rondini (2022) evidenciam a importância da identificação das AHSD ou superdotação para a criação de políticas educacionais justas e eficazes. A ausência dessa identificação leva à subnotificação, que afeta negativamente tanto a vida dos estudantes, quanto a distribuição de recursos educacionais, comprometendo a qualidade e a equidade da educação fornecida.

A perspectiva de Howard Gardner (1995), professor pesquisador de Cognição e Educação da Universidade de Harvard e criador da Teoria das Inteligências Múltiplas, sobre a inteligência em um enfoque multidimensional traz contribuições à essa pesquisa ao considerar o potencial de desenvolvimento das competências intelectuais relacionadas às Inteligências Múltiplas, em que as

habilidades em uma ou mais áreas específicas podem ser desenvolvidas quando reconhecidas e valorizadas em sala de aula.

Para Gardner (1999), o indivíduo com AHSD ou superdotação, chamado de indivíduo extraordinário, apresenta grande capacidade em uma dessas inteligências ou combinação de duas ou mais delas, em decorrência do desenvolvimento de fatores neurobiológicos e de ordem genética, além de fatores ambientais.

Tradicionalmente, a superdotação era frequentemente associada a habilidades lógico-matemáticas e linguísticas, a partir de altas pontuações nos testes de QI. No entanto, a teoria de Gardner sugere que estudantes podem apresentar um aproveitamento extraordinário em uma ampla gama de áreas, incluindo aquelas que não são tipicamente medidas por testes convencionais.

Ao ampliar o conceito de inteligência, Gardner também amplia o universo de crianças que possam ser consideradas com inteligência acima da média, o que exige, em tese, maior atenção dos educadores em relação à variação dos tipos de inteligência e um tratamento também diferenciado àqueles estudantes que possuam AHSD ou superdotação em áreas ou domínios antes desconsiderados. Nesse sentido, Vieira (2005, p. 9) defende que “as pessoas com altas habilidades não constituem um grupo homogêneo, mas sim um grupo que se caracteriza por seus diferentes perfis”.

Howard Gardner formulou a teoria das inteligências múltiplas, ampliando a dimensão do conceito de inteligência, categorizando-a em 8 grupos: Inteligência musical, Inteligência corporal-cinestésica, Inteligência lógico-matemática, Inteligência linguística, Inteligência espacial, Inteligência interpessoal, Inteligência intrapessoal e Inteligência naturalista (Gardner 1995, 2005).

Essa perspectiva inclusiva tem implicações significativas para a educação de estudantes com AHSD ou superdotação à medida que o reconhecimento por parte dos educadores sobre as múltiplas formas de inteligência, abre espaço para a adoção de abordagens diversificadas para identificar e apoiar esses estudantes (Vieira, 2005).

No Brasil, a legislação dispõe que os estudantes com AHSD ou superdotação recebam apoio especializado para eliminar as barreiras ao processo de escolarização. Esse suporte é proporcionado por meio dos serviços

de educação especial, como o atendimento educacional especializado, que suplementa a formação desses estudantes (Brasil, 2011).

Na rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro, a maior rede pública municipal de ensino da América Latina em número de escolas (Glat; Pletsch; Fontes, 2009), os estudantes identificados com AHSD ou superdotação são atendidos atualmente, em sua maior parte, por uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação, o Instituto Rogerio Steinberg (IRS), o Instituto Apointar e o Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos (ISMART), por meio de um Acordo de Cooperação. Tais institutos oferecem a identificação de AHSD ou superdotação e atividades suplementares e de apoio.

A rede de educação pública da cidade do Rio de Janeiro possui 154 estudantes matriculados com indicadores de AHSD (Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2021) que contam com um suporte para o seu desenvolvimento pedagógico. Esse suporte tem a função de apoiar, complementar ou suplementar as atividades do estudante da educação especial ao ensino regular, conforme definido em legislação nacional pelo decreto 7611/2011. A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) garante o Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido no contraturno, conforme as orientações das Diretrizes Operacionais para o AEE na educação básica, publicada pela Resolução CNE/CEB, 04/2009 (Brasil, 2009).

Embora a rede de ensino carioca ofereça suporte para o atendimento de estudantes com AHSD ou superdotação, suspeitamos inicialmente que haja uma subnotificação desses estudantes (Oliveira; Rangni, 2019; Brero; Rondini, 2022), começando pela instituição de ensino onde a pesquisadora principal desta pesquisa atua profissionalmente.

Desse modo, definimos algumas questões investigativas a serem discutidas nesta pesquisa: qual é o impacto de um movimento de identificação de estudantes com indicadores de AHSD em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro onde atualmente não há estudantes com AHSD incluídas como público-alvo da educação especial? Quais perfis de AHSD foram observados entre os estudantes com esses indicadores segundo os domínios de inteligência propostos por François Gagné e como podemos relacioná-los às múltiplas inteligências da teoria de Gardner? Qual é a importância de implementar o

enriquecimento curricular para toda a turma a partir da identificação dos indicadores de AHSD em um estudante?

Acreditamos que a análise dessas questões proporcione um melhor entendimento das necessidades desses estudantes, contribui de forma significativa para o desenvolvimento de suas habilidades e colabora para a melhoria das práticas de atendimento em sala de aula aos estudantes com indicadores de AHSD.

A partir das questões investigativas traçadas, nosso objetivo geral foi investigar os impactos da implementação de um processo de identificação de estudantes com indicadores de AHSD em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, visando melhorar o reconhecimento, desenvolvimento e atendimento educacional desses estudantes, público-alvo da educação especial.

Consideramos ainda pertinente que os objetivos específicos deste estudo sejam os seguintes: traçar os diferentes perfis de AHSD entre os estudantes, utilizando os domínios de inteligência propostos por François Gagné; explorar a relação entre os perfis dos indicadores de AHSD identificados e as teorias das múltiplas inteligências de Howard Gardner, destacando as áreas onde esses estudantes demonstram excelência; recomendar, por meio de um infográfico, estratégias de implementação de enriquecimento curricular de forma a atender às necessidades específicas dos estudantes com indicadores de AHSD; construir um material de apoio para que as professoras² realizem, autonomamente, a primeira identificação de estudantes com indicadores de AHSD em sala de aula. Essa identificação será baseada em características observadas, apontadas e avaliadas pelos docentes, utilizando instrumentos validados, como o Guia de Observação Direta em Sala de Aula (Guenther, 2013a) e a Lista Base de Indicadores de Superdotação (LBISD): parâmetros para observação na sala de aula (Delou, 2013). Para oferecer suporte efetivo a essa prática, será disponibilizado um infográfico que servirá como ferramenta prática, organizada e acessível, facilitando a aplicação dos instrumentos e promovendo a sistematização do processo de observação e análise.

² Utilizarei o gênero feminino para designar tanto professora, como professor e o gênero masculino para designar tanto (a) docente como (o) docente, sendo sinônimos, entretanto, nesta pesquisa, os dois termos.

É importante e necessário para o desenvolvimento integral dos estudantes com indicadores de AHSD o acompanhamento sistemático por parte da escola, com o intuito de promover um planejamento adequado às necessidades de suplementação de conteúdos e recursos pedagógicos. O conhecimento por parte do professor dos processos de aprendizagem e memória, que passam pelo desenvolvimento cognitivo, físico e psicológico dos estudantes, facilita a construção e exploração do processo de ensino-aprendizagem, pois o sistema nervoso (Kandel; Squire, 2003) se modifica à medida que novas informações recebidas pela apropriação de conhecimento somam-se aos conhecimentos já adquiridos ao longo da vida.

Diante da complexidade do tema abordado, esta introdução visa situar o tema da pesquisa sobre a identificação de estudantes com indicadores de AHSD no primeiro segmento do Ensino Fundamental. O cenário educacional contemporâneo exige uma compreensão aprofundada das necessidades e potencialidades dos estudantes, especialmente daqueles que podem apresentar características específicas de AHSD.

O presente estudo está constituído pelas seguintes seções subsequentes a esta introdução: Seção 2: panorama legislativo brasileiro relativo às AHSD, bem como das perspectivas de políticas públicas para o futuro; Seção 3: conceito de AHSD, examinando diversas definições e teorias relacionadas ao tema e relevância da identificação e do suporte a estudantes com AHSD no contexto escolar; Seção 4: proposta de enriquecimento curricular como uma estratégia para atender a estudantes de AHSD dentro da sala de aula; Seção 5: detalhamento do processo de coleta de dados, instrumentos utilizados na pesquisa e análise do perfil dos estudantes identificados com indicadores de AHSD, correlacionando os resultados com as teorias das inteligências múltiplas de Gardner; Seção 6: resultados e discussões. Finalmente, apresentamos um recurso educacional proposto como uma prática para aplicação em sala de aula.

2. LEGISLAÇÃO BRASILEIRA – UMA ANÁLISE SOBRE O LUGAR DAS ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

Nesta seção, empreendemos uma análise concisa das políticas públicas em andamento que visam implementar os direitos dos estudantes com indicadores de AHSD, os quais são considerados parte do público-alvo da educação especial no Brasil, assim como os estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista. Essa diversidade reflete a abordagem inclusiva adotada pelo sistema educacional brasileiro, que garante o acesso e a qualidade da educação a todos os estudantes, independentemente de suas condições ou necessidades específicas.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 208, inciso V, desempenha um papel fundamental no debate sobre a educação dos estudantes com AHSD, ao estabelecer princípios essenciais que fundamentam o direito à educação para todos os cidadãos brasileiros, independentemente de suas características individuais. Esses princípios incluem a igualdade de oportunidades, o princípio da inclusão, a valorização da educação e a progressividade na oferta e na qualidade do ensino, garantindo o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Brasil, 1988, p. 113).

Atualmente, os estudantes com AHSD não dispõem de uma política pública específica e em vigor definida pelo Ministério da Educação. Seus direitos estão previstos na legislação educacional brasileira, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O Parecer 51, aprovado em 2023, é de grande importância, pois representa um passo crucial para o estabelecimento de futuras políticas públicas, como acolhimento e permanência, que atendam às necessidades dos estudantes com altas habilidades e superdotação (Moreira; Canato; Pedra, 2024).

Este parecer é uma iniciativa que determinará a inclusão e valorização de estudantes que possuem AHSD nas diferentes áreas do conhecimento, sejam elas intelectuais, artísticas, esportivas, liderança e outras. O reconhecimento das necessidades específicas desse grupo de estudantes busca garantir não só a

identificação das habilidades desses estudantes, como o atendimento adequado que potencialize e estimule o desenvolvimento de suas habilidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), trouxe ganhos significativos para a educação dos estudantes com AHSD. Essa legislação reconhece suas necessidades educacionais específicas e estabelece diretrizes para o atendimento educacional especializado. Além disso, possibilita a aceleração de estudos, permitindo que esses estudantes concluam em menor tempo os cursos realizados no âmbito da Educação Básica e Superior, além de prever medidas que atendam às necessidades educacionais específicas dos estudantes:

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

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (Brasil, 1996, p. 24).

Em 2005 foi lançado pela Secretaria de Educação Especial do MEC o programa que visou à criação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades ou Superdotação (NAAHS) nos estados brasileiros e no Distrito Federal, com propostas de ações de implementação das políticas de inclusão (Brasil, 2005).

De acordo com o documento orientador (Brasil, 2005), esses núcleos de atendimento às AHSD são unidades especializadas responsáveis por identificar, atender e promover o desenvolvimento dos estudantes com AHSD. Há uma unidade, apenas, em cada estado brasileiro. Eles oferecem suporte tanto para os estudantes, quanto para os professores e gestores das escolas, fornecem recursos, orientações pedagógicas e estratégias específicas para o atendimento das necessidades desses estudantes.

O objetivo dos NAAHS é promover a identificação, atendimento e desenvolvimento de estudantes com AHSD. O Programa, embora tenha sido financiado pela Unesco para implantação em âmbito nacional, foi mais bem estruturado e implementado nas capitais, onde encontramos a maior concentração de matrículas de estudantes identificados (Oliveira; Rangni, 2019), como no Distrito Federal, nos estados do Amapá, Espírito Santo e Paraná.

Espaços como os NAAHS nos estados são importantes para a formação de profissionais da educação que estarão capacitados à identificação de estudantes na própria escola, oferecer-lhes um atendimento adequado, além de orientar os pais e disseminar com informação científica sobre as características das AHSD, contribuindo na formação de uma educação e de uma sociedade inclusiva (Brasil, 2005). Entretanto, deixou de ser transformado em uma política pública para todo o país, ficando no campo dos núcleos inicialmente criados.

A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) instituída pelo Ministério da Educação do Brasil, reafirmou a definição de quem são os estudantes com AHSD como aqueles com grande criatividade e potencial intelectual, acadêmico, liderança, psicomotricidade, artes, entre outras habilidades de forma isoladas ou combinadas.

Além disso, a referida política também fortaleceu iniciativas como os NAAHS, reforçando a importância da inclusão de todos os estudantes, incluindo os com AHSD, no sistema educacional regular. Assim, embora os NAAHS tenham sido criados antes da política nacional, eles foram integrados e fortalecidos por essa política, contribuindo para uma abordagem mais abrangente e inclusiva da educação especial no Brasil.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, garantiu a inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial, com a definição de orientações para os sistemas de ensino, para que seja assegurado (Brasil, 2008):

- Acesso ao Ensino Regular;
- Transversalidade da Educação Especial;
- Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- Formação de Professores e Profissionais da Educação;

- Envolvimento da Família e da Comunidade;
- Acessibilidade;
- Articulação Intersetorial.

Portanto, a promoção da inclusão plena de todos os estudantes, assegura-lhes o direito ao acesso, à participação e à aprendizagem em um ambiente educacional equitativo e que respeite suas características individuais, ampliando a perspectiva inclusiva de atendimento aos estudantes que apresentem indicadores de AHSD na rede regular de ensino, fortalece os processos de identificação e atendimento educacional especializado oferecido em salas de recursos multifuncionais e na sala de aula comum.

Desse modo, embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tenha como objetivo, segundo o texto da legislação, assegurar a inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial, garantindo que as escolas ofereçam suporte e recursos adequados para atender às necessidades individuais de todos, os desafios no atendimento educacional especializado aos estudantes com AHSD são significativos. Esses desafios começam na formação de professores e afastam-se da realidade inclusiva almejada. Conforme discorrem Cunha *et al.* (2022), essas dificuldades decorrem de uma série de fatores interligados e complexos.

A falta de investimento adequado e de recursos suficientes é uma barreira fundamental que permeia desde o processo de identificação ao enriquecimento curricular. Muitas vezes, os sistemas educacionais não recebem os recursos financeiros e humanos necessários para implementar efetivamente políticas de inclusão. Isso inclui a ausência de infraestrutura adequada, materiais adaptados, formação de professores especializados e suporte individualizado para os estudantes, o que compromete a qualidade da educação oferecida (Barros; Silva; Costa, 2015; Pérez; Freitas, 2009).

Além disso, as barreiras atitudinais e metodológicas também dificultam a implementação eficaz de políticas inclusivas (Titon *et al.*, 2022), falta de coordenação entre diferentes níveis do governo e rigidez nas normas e regulamentos podem dificultar a adaptação e flexibilidade necessárias para atender às necessidades individuais dos estudantes com deficiência.

Para Vieira (2010), o texto legal não é suficiente para sua efetivação, é necessário conhecer as leis e exigir sua implementação. Nesse sentido, podemos considerar que, embora a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 assegure “a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão” (Brasil, 2008, p. 14), a falta de conscientização sobre as necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes com AHSD decorrente da formação inadequada, também é um obstáculo significativo.

Conforme observa Pinto (2022, p. 32), “reproduzir o currículo sem pensar nas especificidades dos estudantes se configura como regressão no processo de ensino e aprendizagem”. Sabemos que é fato que muitos educadores e profissionais da área da educação não recebem a formação necessária às necessidades educacionais específicas, o que pode levar a atitudes inadequadas e abordagens pedagógicas desfavoráveis em relação ao atendimento desses estudantes.

O Decreto nº 7.611, de 11 de novembro de 2011, vem para ratificar a suplementação da formação de estudantes com AHSD, além de consolidar a terminologia “altas habilidades ou superdotação” retirando a “barra oblíqua” que separava os termos “altas habilidades” e “superdotação”, que tem sentido de disjunção, expressando a ideia de alternância ou exclusão mútua entre as opções apresentadas, então optou-se pela conjunção alternativa “ou”, sem prejuízo histórico (Brasil, 2020). A nova terminologia também foi modificada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

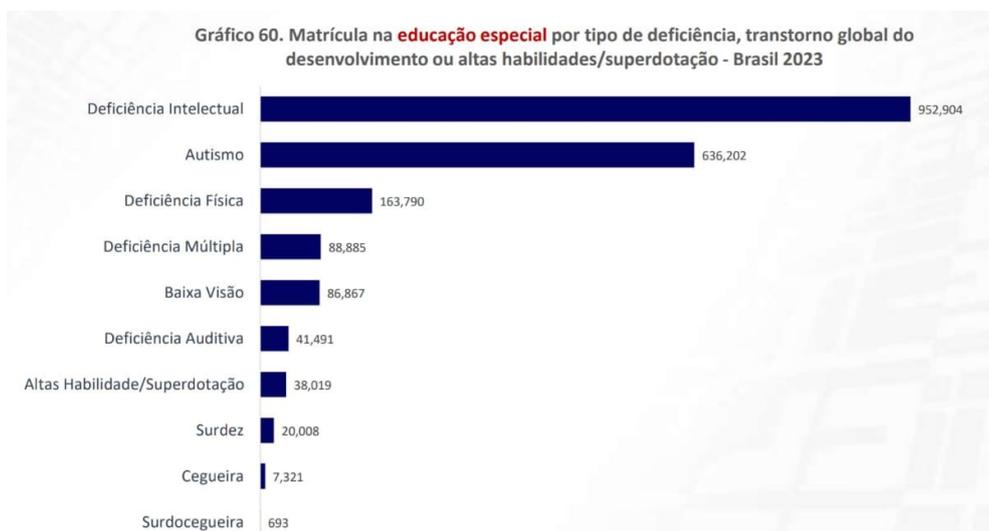
A Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, instituiu um cadastro nacional de estudantes com AHSD com matrícula na educação básica e superior, representando um avanço significativo no contexto da educação dos estudantes com AHSD no Brasil.

Além de dispor sobre a criação da Política de Identificação e de Atendimento às Pessoas com AHSD, essa legislação estabelece diretrizes para a identificação, cadastramento e atendimento especializado que serão definidos em regulamento próprio.

O cadastro nacional também pode servir como base para estudos e pesquisas sobre as AHSD, contribuindo para o avanço do conhecimento científico nessa área e para o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas para esse público. Entretanto, esse cadastro não foi implementado, fato que traz prejuízo ao fomento de políticas públicas para esses estudantes.

No Censo Escolar 2023, os dados sobre matrícula da educação especial na educação básica (Inep, 2023), computaram 1.771.430 matrículas na educação especial, sendo que, dessas, 38.019 são de AHSD como mostra o gráfico abaixo:

Figura 1 – Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação conforme Censo Escolar 2023.



Fonte: Inep, 2023.

Nesse cenário, com a vigência do cadastro nacional de estudantes com AHSD, os estudantes poderiam usufruir de diversos benefícios. Isso incluiria a identificação desses estudantes em todo o país, possibilitando o reconhecimento oficial de suas necessidades educacionais específicas.

Segundo Brero e Rondini (2022), esse recurso poderia ser mais bem orientado caso houvesse dados mais precisos sobre a distribuição geográfica e as características desses estudantes. Com essas informações, seria possível formular e implementar políticas públicas mais eficazes que promovam a inclusão, por meio de um acompanhamento mais eficiente do desenvolvimento

acadêmico e socioemocional desses estudantes, permitindo intervenções pedagógicas e psicossociais quando necessário.

Tal medida abriria portas para um atendimento educacional especializado mais adequado, com propostas integradas em âmbito nacional e modalidades de atendimento remoto para programas de enriquecimento curricular. A aceleração de estudos também é um recurso disponível para alguns estudantes com AHSD, conforme previsto na legislação brasileira (Brasil, 1996, 2011).

Alencar (1994) aponta que, na literatura, a aceleração de estudos não é um consenso entre os pesquisadores da educação, especialmente quando considerada como avanço de série escolar. A autora elenca variadas perspectivas favoráveis e contrárias a essa temática.

Percebemos que as razões para tal preocupação variam desde as pedagógicas, como a qualidade do aprendizado, até aspectos emocionais e sociais, como a maturidade emocional e o isolamento social por não compartilhar o espaço da sala de aula com seus pares etários. Contudo, há que se frisar que a estratégia da aceleração não se restringe ao avanço de ano escolar (Costa, 2018; Delou, 2007). Ela pode ser oferecida sob a forma de aceleração em tema ou assunto de domínio do estudante (Gama, 2014) e até mesmo pela compactação curricular, a fim de evitar a repetição de conteúdos e aumentar o nível de desafio acadêmico.

A alteração promovida pela Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, na Lei nº 9.394/96, introduzindo a categoria de surdos com AHSD e a oferta de serviço de apoio educacional especializado bilíngue, quando necessário, representa um avanço significativo no reconhecimento das necessidades educacionais específicas desses estudantes.

Podemos observar, portanto, que a legislação brasileira relacionada às AHSD apresenta avanços importantes, mas também enfrenta desafios significativos no que diz respeito à garantia dos direitos educacionais desses estudantes. Há um esforço contínuo para reconhecer e atender às necessidades educacionais específicas desse público-alvo da educação especial.

3. ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO. O QUE É?

As AHSD é um fenômeno apresentado por uma parte significativa da população, a despeito do pouco reconhecimento por parte dos especialistas e formuladores de políticas públicas em educação. Há diferentes denominações para fenômenos convergentes, intitulados como precocidade, genialidade, prodígio e superdotação, porém se trata de conceitos que não são homogêneos (Alencar, 2001).

Quando a criança desenvolve prematuramente algum tipo de habilidade específica em alguma área do desenvolvimento (música, linguagem, leitura, matemática, esportes ou artes), é chamada de precoce. Winner (1998), por exemplo, considera precoces as crianças superdotadas, mas essa habilidade superior na fase infantil não necessariamente se traduzirá em superdotação quando adulto, porque há diversos fatores que podem interferir no desenvolvimento das habilidades que necessitam de estímulo e motivação, como defendem Freeman e Guenther (2000).

Quando os adultos responsáveis pela educação da criança, sejam eles pais ou professoras, imputam altas expectativas e pressão para que a criança obtenha um desempenho excepcional podem levar a um ambiente de estresse constante, resultando em uma série de consequências negativas para os estudantes, como o embotamento do seu potencial, o que pode resultar em um esgotamento emocional na criança (Winner, 1998).

Feldman (1990, p. 209) define prodígio como “uma criança que é capaz de apresentar um desempenho igual ou similar ao de um adulto profissional em um campo intelectualmente exigente”. O prodígio é um especialista, já que apresenta uma habilidade extremamente especializada e que se manifesta sob determinadas circunstâncias propiciadas por um ambiente sociocultural de condições específicas. Por isso o prodígio é considerado uma raridade no campo da superdotação. Além disso, o prodígio tende a não ser talentoso em outras áreas que não aquelas de seu campo de domínio.

O gênio é um termo que evoluiu desde sua popularização por Lewis Terman, que considerava qualquer pessoa com QI acima de 140, um gênio, até nossos contemporâneos pesquisadores Alencar (2001) e Virgolim (2007) que

reservam o termo “gênio” para as personalidades que trouxeram grandes contribuições à humanidade com extrema capacidade e que deixaram sua marca de forma irrefutável e irreversível na evolução humana.

As altas habilidades ou superdotação, termos utilizados nesta pesquisa, compreendem uma habilidade superior em ao menos uma área do conhecimento em relação à população geral (Alencar, 2001), além de elevada criatividade e envolvimento com a tarefa, conforme a caracterização de comportamento superdotado preconizada por Renzulli (1986).

Para Feldhusen (1992), a superdotação é fruto da interação entre a disposição genética herdada dos pais e o ambiente a que a criança está exposta. Portanto podemos considerar que a riqueza de estímulos do ambiente contribui para despertar a curiosidade e a motivação para o desenvolvimento dos talentos herdados geneticamente.

Sob esta perspectiva, os educadores e estudiosos das AHSD defendem a ideia de que seja oferecido às crianças um ambiente o mais pedagogicamente e culturalmente enriquecido e desafiador possível no âmbito escolar e doméstico para que suas potencialidades sejam estimuladas de acordo com as capacidades de cada indivíduo (Gardner, 1995; Winner, 1998; Alencar; Fleith, 2001).

A ideia da superdotação mais antiga que se tem conhecimento data da Grécia Antiga. Pessanha (1987, p.16) conta que o Oráculo de Delfos teria declarado Sócrates (470-399 a.C.) o mais sábio dos homens, o que teria despertado a atenção de dirigentes e governantes de Estado. Seu modo de pensar mudou o paradigma filosófico da época para seu sistema filosófico denominado maiêutica, demonstrando uma natureza singular na forma de pensar, criativo, reflexivo e com posicionamentos divergentes do poder instituído. Platão, seu discípulo, aprofundou ainda mais a ideia inatista de uma inteligência superior quando propunha uma seleção e treinamento de crianças com indicativos de inteligência superior em benefício do Estado (Alencar, 2001).

O inatismo na superdotação é uma ideia defendida há muito tempo e por grandes pensadores da área da psicologia e da educação e se refere à aprendizagem rápida, sem esforço da capacidade cognitiva, mesmo passando por todos os estágios de desenvolvimento pelos quais passam todas as crianças. Uma predisposição genética seria a causa desse desenvolvimento de

capacidades cognitivas mais rápido do que para a maioria das crianças (Gagné; Guenther, 2012).

A psicometria é a área do conhecimento que utiliza um dos instrumentos de identificação de superdotação mais utilizados nos consultórios clínicos de psicologia, sendo um tipo de avaliação que valoriza, essencialmente, habilidades acadêmicas centradas no pensamento lógico-matemático científico, bem como nas áreas de linguística, literatura e estudos sociais. Na visão do presente estudo, trata-se ainda de uma perspectiva limitada da inteligência, já que desconsidera as demais inteligências abordadas por Gardner (1995), como as inteligências: corporal-cinestésica, musical, espacial, naturalista, interpessoal ou intrapessoal, não sendo, portanto, em muitos casos, a forma mais adequada de identificação de estudantes com AHSD que se apresentem em ambiente escolar.

No Brasil, o instrumento predominantemente utilizado por psicólogos para avaliar diferentes aspectos da inteligência, incluindo habilidades verbais, não verbais, raciocínio lógico e memória de trabalho em crianças é o Teste Matrizes Progressivas de Raven na Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC) (Virgolim, 2014; Pedro; Bergamin; Campelo, 2023). Essa combinação fornece uma visão abrangente das habilidades intelectuais da criança em diferentes áreas, que mensuram o escore de QI capaz de evidenciar estudantes com QI acima da média, em comparação com a população geral, ainda que o rendimento escolar não esteja traduzido em notas no contexto acadêmico.

Sobre isso, Virgolim (2014) aponta:

A superdotação escolar é, também, conhecida como a “habilidade do teste ou da lição de aprendizagem”, pois é o tipo mais facilmente identificado pelos testes de QI para a entrada nos programas especiais. As habilidades medidas nos testes de QI são as mesmas exigidas nas situações de aprendizagem escolar; desta forma, o aluno com alto QI também tende a obter boas notas na escola. A ênfase, neste tipo de habilidade escolar, recai sobre os processos de aprendizagem dedutiva, treinamento estruturado nos processos de pensamento, e aquisição, estoque e recuperação da informação (Virgolim, 2014, p. 583).

Foi no início do século XX que foram desenvolvidos os primeiros testes de inteligência. Um dos precursores nesse campo foi Alfred Binet, um psicólogo francês que em 1905 criou a primeira versão do que se tornaria o famoso *Teste de Inteligência Binet-Simon*. Esse teste foi projetado para avaliar a inteligência de crianças em idade escolar, identificando a capacidade mental em relação à

idade cronológica (Binet,1920). O objetivo era diferenciar estudantes que apresentavam algum grau de comprometimento na aprendizagem dos que não apresentavam e estavam interessados na compreensão da mente e do desenvolvimento cognitivo. A partir disso, a inteligência foi mensurada como a capacidade de aprender a partir de um contexto acadêmico (Sternberg, 2010).

Posteriormente, em 1912, William Stern, um psicólogo alemão, introduziu a fórmula do Quociente de Inteligência (QI): uma proporção entre idade mental e idade cronológica (IC) multiplicada por 100, que se tornou uma medida padrão para comparar o desempenho intelectual. O teste de Binet associado à ideia do QI foram desenvolvidos até os contemporâneos testes de inteligência, referentes à Escala de Inteligência de Stanford-Binet e à Escalas Wechsler de Inteligência.

Após a Segunda Guerra Mundial, todo aquele contexto da psicometria foi questionado (Sternberg, 2010), as ideias predominantes na primeira metade do século 20 foram transformadas significativamente, influenciadas por avanços tecnológicos e passou a haver uma maior ênfase na compreensão dos processos mentais internos.

No Brasil, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) considera AHSD uma condição de educandos que apresentem grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. Em 2009, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, que considera público-alvo do Atendimento Educacional Especializado os estudantes com AHSD que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Um dos mais importantes pesquisadores sobre Superdotação, Renzulli (1986), criador da Teoria do Modelo dos Três Anéis, explica a articulação fundamental dos três pilares da Superdotação: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade.

Esse renomado pesquisador embasou o corpo teórico da presente pesquisa na escola com suas significativas contribuições com destaque para a inter-relação essencial entre os três componentes fundamentais do comportamento superdotado citados acima. Essa teoria fornece um arcabouço

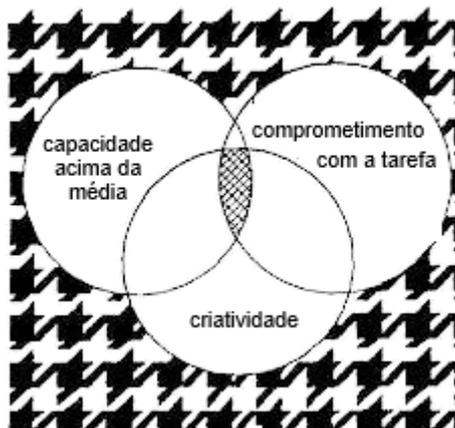
de estratégias e intervenções pedagógicas que podem ser aproveitadas na atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE) como previsto na legislação brasileira, de forma a desenvolver e implementar práticas educacionais mais eficazes e inclusivas para atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes.

Renzulli (2006) também apresenta dois propósitos para a identificação e educação de pessoas com comportamento superdotado: proporcionar oportunidades de potencialização de autorrealização pelo desenvolvimento de um conjunto de áreas de desempenho e aumentar a reserva na sociedade de pessoas que poderão ajudar na solução dos problemas atuais.

O autor da teoria do Modelo dos Três Anéis (Figura 2) explica como os comportamentos superdotados são decorrentes da interseção de três anéis, que representam as altas habilidades: o anel das habilidades acima da média, o anel da criatividade e o anel do envolvimento com a tarefa. Os aspectos sociais (família, amigos, escola etc.) devem estar também contextualizados, naturalmente, na vida concreta da pessoa superdotada.

A pesquisa sobre superdotação desenvolvida por Renzulli ocorre desde a década de 1970. O psicólogo usa o termo “superdotado” para qualificar um comportamento.

Figura 2 – Representação gráfica da Superdotação.



Fonte: Renzulli (1986, p. 8).

Nessa perspectiva, a identificação de estudantes superdotados não deve basear-se apenas em habilidades acadêmicas, mas também considerar a criatividade e o comprometimento com a tarefa com uma área específica de seu interesse. Este modelo oferece uma abordagem mais holística para

compreender e identificar a superdotação, reconhecendo que a excelência pode se manifestar de diversas maneiras.

Sobre o Modelo dos Três Anéis, Virgolim (2014, p.584) descreve:

Renzulli observa que alunos que possuem pelo menos uma habilidade bem acima da média (mas não necessariamente muito superior) e que demonstram um alto nível de energia e envolvimento com a atividade, desenvolvendo-a de forma criativa, são as pessoas que têm maior probabilidade de exibir comportamentos de superdotação.

Os anéis não se apresentam, necessariamente, na mesma intensidade ou de forma simultânea, podem ter ênfases diferenciadas e ainda assim é possível avaliar as altas habilidades tendo como base esses parâmetros. Os anéis, sendo três conjuntos de traços associados à superdotação, podem ser utilizados separadamente para identificar crianças aptas a frequentar programas de altas habilidades, mas devem interagir em algum grau para acarretar elevada produtividade (Renzulli; Reis, 1997).

Ao analisar cada critério para a apresentação do comportamento superdotado adotado por Renzulli, podemos caracterizar segundo os traços que se seguem:

- **Habilidade acima da média:** refere-se a uma capacidade excepcional em comparação aos pares. Essa habilidade pode se manifestar de diversas maneiras, podendo ser cognitiva, criativa, artística, atlética, ou em outras áreas específicas, como a musical, a acadêmica ou liderança.
- **Envolvimento com a tarefa:** refere-se a uma motivação e um compromisso apaixonado, apresentando uma dedicação significativa na área de interesse em que a habilidade acima da média estiver associada.
- **Criatividade:** Refere-se a formas de soluções diferenciadas para os desafios com a originalidade de pensamento, criação de conhecimentos com efetiva aplicação na realidade (Renzulli; Reis, 1997).

Na representação gráfica de seu modelo (Figura 2), apresentada na página anterior o autor apresenta os anéis em um fundo em padrão *pie de poule*

(pé de galinha) para transmitir a ideia de interação dos fatores ambientais e de personalidade caracterizado nos três anéis para a manifestação da superdotação. Para Renzulli (2006), o termo “superdotado” é utilizado como um adjetivo para descrever um comportamento, não como um substantivo para categorizar indivíduos.

A superdotação para Renzulli é considerada uma combinação complexa de influências de predisposições genéticas e ambientais, portanto, como afirma o autor, a superdotação pode afluir ou submergir no indivíduo (Nogueira *et al.*, 2020). Se a expressão das características genéticas não for estimulada de forma adequada, o comportamento superdotado pode submergir, por isso a importância de um ambiente propício, que reconheça, valorize e promova o desenvolvimento das características latentes da superdotação.

A falta de oportunidades educacionais diferenciadas e de reconhecimento das necessidades educacionais específicas dos estudantes com AHSD pode resultar na não manifestação plena do comportamento superdotado. Assim, a criação de ambientes favoráveis e enriquecidos com elementos e oportunidades para exploração na área de interesse da criança torna-se imperativa para permitir que a superdotação se manifeste ao longo do tempo.

Nesse propósito, Renzulli (1986, p. 76) ressalta em sua pesquisa que “os comportamentos de superdotação são manifestações do desempenho humano que podem ser desenvolvidos em certas pessoas, em determinados momentos e sob determinadas circunstâncias”. Portanto, essa dinâmica pode ser influenciada por diversos fatores ao longo do tempo.

Nesta direção, Winner (1998, p. 19) também ressalta o papel do ambiente ao afirmar que “a superdotação não pode ser inteiramente um produto do nascimento: apoio familiar, educação e trabalho árduo podem determinar se um potencial se desenvolve ou não”.

Outro autor muito ativo e atual na produção de conhecimentos e pesquisas na área das AHSD é François Gagné, que criou o Modelo Diferencial de Dotação e Talento – *Differentiated Model of Gifted and Talented*, no original (DMGT).

Em nossa pesquisa, a teoria de Gagné está relacionada ao instrumento adotado para identificar os indicadores de AHSD em estudantes participantes: o Guia de Observação Direta em Sala de Aula elaborado pela pesquisadora Zenita

Guenther (2013a), que se orientou pela teoria de Gagné na elaboração do instrumento³.

Em sua teoria, o autor definiu dotação como as capacidades naturais humanas que se destacam quando manifestadas de forma superior, colocando o indivíduo entre os 10% mais habilidosos em um grupo etário comparável (Gagné; Guenther, 2009).

Gagné (2004) propõe que o talento, também entendido como realização, é desenvolvido de forma sistemática em um domínio específico, a partir de uma dotação ou potencial inato. O talento, conforme delineado por esse autor, refere-se ao desempenho ou conquista excepcionais em uma área específica de atividade humana, situando-se entre os 10% superiores quando comparado àqueles com acesso semelhante ao mesmo tempo de aprendizado.

Segundo o Modelo Diferencial de Dotação e Talento, atualizado como DMGT 2.0 (Gagné, 2004), o desenvolvimento de talentos está relacionado a fatores ambientais, culturais ou genéticos ou mesmo mais de um desses fatores em conjunto e de forma sistêmica e multidimensional levando-se em consideração a aprendizagem e a adaptação ao meio cultural. Fatores ambientais como estimulação na infância e acesso à informação, além de nível educacional dos pais, favorecem o amadurecimento da superdotação em crianças com uma habilidade acima da média para a área de seu interesse.

Nesta teoria, Gagné introduz o termo "talento" para descrever as habilidades naturais superiores inatas do ser humano, abrangendo tanto aspectos psíquicos quanto físicos. Essas habilidades exercem uma influência significativa no processo de desenvolvimento humano, sendo moldadas por fatores ambientais e intrapessoais.

De acordo com Kaufman e Sternberg (2007), Gagné define "dotação" como um potencial inato, determinado pelos genes, para adquirir talentos, enquanto "talento" (ou realização) representa a competência que é sistematicamente desenvolvida em um domínio específico, a partir dessa dotação.

³ Na subseção 5.4.1 será discutida a adoção desse instrumento de rastreio de altas habilidades ou superdotação na presente pesquisa.

Assim, na perspectiva do autor, o desenvolvimento de um talento requer a presença de uma dotação inicial, porém essa dotação pode não se manifestar se o ambiente não propiciar condições favoráveis para seu desenvolvimento (Guenther, 2013).

Portanto, na teoria de Gagné, para desenvolver um talento é necessário que haja dotação, mas uma dotação pode não ser desenvolvida se o ambiente não for favorável (Guenther, 2013). Para Gagné, a capacidade humana é diferenciada em domínios, tais como: inteligência, criatividade, capacidade socioafetiva, capacidade física e capacidade de percepção. Guenther (2013) descreve algumas características dos domínios apresentados por Gagné:

Inteligência: Engloba as funções cognitivas do cérebro que envolvem a capacidade intelectual, como habilidades mentais de conhecer, observar, abstrair e aprender por diferentes vias.

Criatividade: Engloba habilidades de produção de trabalhos originais e criativos nas diversas áreas. Isso pode incluir inovação em ciência, literatura, tecnologia, entre outros campos.

Socioemocional: Engloba habilidades socioemocionais e de liderança, bem como uma compreensão aprimorada das emoções, empatia e sensibilidade para questões éticas e de relações humanas com inteligência emocional.

Perceptual: Engloba a sensibilidade e percepção sensorial excepcionais. Isso pode abranger talentos em áreas como música, artes visuais, paladar, olfato, entre outros.

Física: Engloba habilidades motoras e físicas excepcionais, como talentos em esportes, artes performáticas, coordenação motora fina e outras atividades que demandem habilidades físicas específicas.

Quadro 1 – Domínios de Dotação.

Domínios de Dotação				
Domínio	Função	Cérebro	Capacidade, poder para	Exemplos
Inteligência	Cognitiva	Córtex frontal	Conhecer, compreender, relacionar	Einstein, Stephen Hawking, Guimarães Rosa
Criatividade	Intuitiva	Córtex pré-frontal	Criar, inventar, intuir, imaginar	Niemeyer,

				Picasso, Tim Burton
Socioemocional	Afetiva	Base cerebral	Conviver, liderar, gerir grupos	Gandhi, Malala, Nelson Mandela
Perceptual	Sensorial	Áreas parietais	Captar, organizar estímulos físicos	Mozart, Villa-Lobos na área da música; Monet, Van Gogh nas artes visuais
Física	Física	Sensório-motoras	Força, equilíbrio, ritmo	Pelé, Daiane dos Santos, Marta

Fonte: Adaptado de Guenther (2013b).

O processo de desenvolvimento de talento é composto por quatro elementos distintos que interagem de maneiras complexas ao longo do tempo. São eles: “maturação, aprendizagem espontânea, treino sistemático não estruturado (autodidatismo), e desenvolvimento específico de forma sistemática e estruturada” (Gagné; Guenther, 2012).

A partir de agora, daremos destaque à teoria de Gardner, que sugere a existência de diferentes tipos de inteligência, também tem destaque e será relacionada à nossa pesquisa. Considerando as Inteligências Múltiplas (IM) e os talentos dos estudantes, julgamos essencial promover uma abordagem inclusiva que reconheça e valorize a diversidade de habilidades e potenciais. Isso pode contribuir para criar um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo, em que todos os estudantes se sintam reconhecidos e apoiados em seu desenvolvimento.

Howard Gardner, professor pesquisador de Cognição e Educação da Universidade de Harvard e criador da Teoria das Inteligências Múltiplas, partiu de uma visão analítica crítica para compreender a inteligência a partir de diferentes habilidades e conhecimentos e a definiu como “um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura” (Gardner, 2000, p. 47).

Defensor de uma inteligência multidimensional, o pesquisador contesta os testes de inteligência tradicionais e traz à tona a discussão sobre os resultados desses testes. O chamado QI classifica as pessoas conforme sua capacidade

mental, aferindo-as de acordo com a medida real e potencial de suas inteligências.

Gardner considera o QI uma visão unidimensional, já que considera apenas uma única dimensão intelectual, ignorando a pluralidade de estilos cognitivos. Sua teoria não é sobre superdotação, mas desenvolve um conhecimento acerca das Inteligências Múltiplas e aponta que “o desempenho maduro em uma área não significa o desempenho maduro em uma outra área, assim como as realizações talentosas em determinada área não implicam uma realização talentosa em outra” (Gardner, 1995, p. 32).

No quadro a seguir, organizamos os tipos de inteligências da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner.

Quadro 2 – Tipos de Inteligência.

Inteligência	Caracterização	Ocupações
Linguística	Envolve sensibilidade para a língua falada e escrita, a habilidade de aprender línguas e a capacidade de usar a língua para atingir certos objetivos.	Escritores, poetas, advogados, jornalistas, locutores.
Lógico-matemática	Envolve a habilidade de analisar problemas com lógica, realizar operações matemáticas e investigar questões científicas.	Engenheiros, programadores, matemáticos, cientistas.
Espacial	Envolve a habilidade de reconhecer e manipular padrões espaciais amplos, como os utilizados por navegadores e pilotos, bem como padrões em áreas mais restritas.	escultores, cirurgiões, jogadores de xadrez, artistas gráficos e arquitetos.
Musical	Envolve a habilidade de atuar, compor e apreciar padrões musicais.	Maestros, compositores, musicistas.
Corporal-cinestésica	Implica a habilidade de utilizar o corpo para solucionar problemas ou criar produtos.	Dançarinos, atletas, artesãos, cirurgiões.
Interpessoal	Refere-se à habilidade de compreender as intenções, motivações e desejos dos outros e colaborar de maneira eficaz com eles.	Vendedores, professores, políticos, líderes religiosos.
Intrapessoal	Implica a habilidade de compreender a si mesmo, desenvolvendo um modelo pessoal de trabalho eficaz, que engloba seus próprios desejos, medos e habilidades, e utilizar esse conhecimento de forma eficiente para gerenciar a própria vida.	Teólogos, filósofos, terapeutas.

Naturalista	Envolve a habilidade de estabelecer uma conexão com o ambiente natural, compreendendo padrões e relações na natureza.	Paisagistas, fazendeiros, botânicos, ecologistas.
-------------	---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, adaptado de Gardner (2000).

Dentre as inteligências abordadas por Gardner, as do tipo linguística, lógico-matemática e espacial são comumente avaliadas em testes de inteligência, tornando-as mais prontamente identificáveis, enquanto Gardner, Feldman e Krechevsky (2001), reconhecem a presença de diferentes manifestações de inteligência.

Embora sua teoria não trate diretamente sobre a superdotação, Gardner tem influenciado as pesquisas sobre a superdotação em pessoas com altos níveis de habilidades em uma ou mais áreas de inteligência, combinadas ou não, e é à luz dessa teoria que também baseamos nossa pesquisa em busca de indicadores de AHSD e possibilidades de atendimento com estratégias pedagógicas que atendam a demanda de interesse e desenvolvimento das potencialidades em sala de aula.

Em sua tese, Delou (2001) reflete sobre o fato de a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner privilegiar a observação do desempenho dos estudantes em contextos escolares, em contraposição à utilização de testes de inteligência tradicionais.

Gardner esclarece alguns mal-entendidos em sua teoria das Inteligências Múltiplas sobre aplicações específicas em questões educacionais, especialmente no que se refere às rotulações acerca da presença das inteligências múltiplas em indivíduos:

Um indivíduo não deveria ser descrito, a não ser em linguagem informal, como por exemplo, como uma pessoa "espacial" ou "musical", ou, ainda, como uma pessoa que não tem "inteligência interpessoal". Todos possuímos todo o espectro de inteligências, e as qualidades intelectuais mudam com a experiência, com a prática ou de outras formas (Gardner, 2010, p. 21).

A escola pode desenvolver as inteligências múltiplas dos estudantes como forma de melhorar tanto sua motivação, quanto os resultados de verificação da aprendizagem. Esse desenvolvimento também pode ser aproveitado como uma abordagem que reconhece a diversidade de habilidades e estilos de aprendizagem presentes em cada estudante.

A adoção da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, contribui para a valorização não apenas das habilidades acadêmicas tradicionais, como matemática e linguagem, mas também habilidades artísticas, interpessoais, corporais, entre outras elencadas por Gardner e que são identificáveis no cotidiano do trabalho escolar.

Embora saibamos da importância e urgência na implementação efetiva desse tipo de abordagem, também sabemos que ela requer tempo, recursos e suporte adequado nos equipamentos de educação oferecidos nas escolas públicas brasileiras.

Para ter aplicabilidade em sala de aula, é interessante que a Teoria das Inteligências Múltiplas seja apoiada pelos sistemas educacionais governamentais que administram a educação nas cidades e estados brasileiros. Gardner (2010) afirma em sua teoria que todos os seres humanos possuem todas as oito inteligências.

Portanto, ao adotar essa proposta de trabalho com as Inteligências Múltiplas de Gardner, torna-se essencial que os sistemas educacionais considerem tanto seus benefícios potenciais, quanto suas limitações e desafios na elaboração das estratégias curriculares. A abordagem das inteligências múltiplas oferece *insights* valiosos sobre a diversidade de habilidades humanas e pode contribuir significativamente para uma educação mais inclusiva em busca da formação de um ser humano integral e complexo.

Em suma, as teorias aqui referenciadas trazem questões importantes para discutir as AHSD e as possibilidades de atendimento ao estudante que apresenta essa condição na escola, visando ao desenvolvimento pleno dos estudantes, de acordo com suas potencialidades.

3.1 Identificação de indicadores de altas habilidades ou superdotação na escola

Como defende Renzulli (2006) a identificação e o apoio aos superdotados não apenas beneficiam os indivíduos em questão, permitindo-lhes alcançar máximo de seu potencial, como também enriquecem a sociedade como um todo, ao fornecer uma variedade de talentos capazes de enfrentar os desafios e impulsionar o progresso em diferentes setores e campos de atuação.

De forma implícita a qualquer esforço em definir e identificar o potencial de comportamentos superdotados em estudantes na escola pública, reside a premissa de que devemos, enquanto educadores, agir para fornecer diversas opções de experiências de aprendizagem especializadas, que promovam as características inerentes à definição de superdotação e que sirvam também ao “crescimento de atributos cognitivos como desempenho acadêmico, habilidades de pesquisa, criatividade e habilidades de resolução de problemas” (Renzulli, 2002, p. 5). Nessa linha, também afirma: “quando um indivíduo tem uma visão ou senso de destino sobre atividades, eventos e envolvimento futuros, essa visão serve para estimular o planejamento e direcionar o comportamento, torna-se um incentivo para o comportamento presente” (Renzulli, 2002, p. 4).

A questão mais importante na proposta de identificar indicadores de AHSD na escola está intrinsecamente relacionada ao futuro dos indivíduos. Como aponta Vieira (2005) é necessário realizar investigações que compreendam a formação da identidade e os sentimentos de realização e autoexpressão, promovendo uma atitude construtiva em relação a si mesmos. Isso, por sua vez, está implicitamente ligado ao desenvolvimento da sociedade futura, por meio da produção criativa de cientistas, líderes e escritores nas diversas áreas das ciências.

Vieira (2005) destaca a importância da observação da família em relação à criança e suas características, bem como a busca pelo desenvolvimento dos potenciais apresentados, com a preocupação de oferecer um ambiente rico em estímulos que promova o crescimento cognitivo, aliado ao suporte afetivo.

Entender adequadamente a caracterização das AHSD é fundamental para a implementação eficaz de programas especiais destinados a estudantes com alto potencial nas redes de ensino e dentro das escolas (Renzulli; Reis, 1997). Ao compreender as nuances e características específicas da superdotação, educadores e responsáveis pela elaboração de políticas educacionais podem criar programas mais adequados e eficazes para atender às necessidades desses estudantes, como estratégias de agrupamento e enriquecimento curricular.

Freitas e Pérez (2012) destacam a importância dos programas de enriquecimento, que têm como objetivo oferecer oportunidades para que os estudantes desenvolvam plenamente suas habilidades em diversas áreas.

Esses programas proporcionam o suporte necessário para que os estudantes alcancem seu potencial máximo e, ao mesmo tempo, utilizem suas habilidades em benefício da sociedade como um todo.

Essa perspectiva é crucial para todos que defendem uma educação inclusiva, especialmente, no contexto da escola pública. A invisibilidade dos estudantes com AHSD frequentemente se associa ao preconceito de rotulá-los como casos de educação especial, presumindo que esses estudantes possam seguir seu caminho educacional e alcançar a autorrealização sem a necessidade de intervenção pedagógica adequada.

Vieira (2018) ressalta que para superar esse desafio, a intervenção deve ser cuidadosamente planejada e integrada ao projeto pedagógico da escola, incluindo uma execução bem estruturada e adaptada às necessidades específicas desses estudantes.

Segundo Vieira (2018), ao desenvolver uma visão mais apurada, o educador consegue identificar e valorizar os potenciais dos estudantes, promovendo o estímulo às suas habilidades e respeitando suas maneiras únicas de aprender. Por esse motivo, torna-se fundamental que os educadores reconheçam a individualidade dos estudantes, que se manifesta em diversas formas de aprendizagem dentro do ambiente escolar. A partir dessa compreensão, salienta-se a necessidade de oferecer uma abordagem pedagógica adaptada às diferentes maneiras de aprender dos estudantes.

Na escola, destaca-se que o estudante seja reconhecido como o núcleo do processo de aprendizagem, adotando uma abordagem holística que leve em conta suas potencialidades individuais. Isso implica em considerar tanto o conhecimento prévio do aluno quanto suas aspirações e interesses, promovendo um ambiente que facilite a aprendizagem, contribuindo para o sucesso escolar (Brasil, 2006).

Ressalte-se que Gardner (1995), conclui que as inteligências são interseccionadas em fatores genéticos e ambientais que não funcionam isoladamente. Dessa forma, sugere que as escolas podem ser organizadas como forma de promover o desenvolvimento dos estudantes mais talentosos para que cheguem ao máximo de seu potencial, ao mesmo tempo que garanta as oportunidades para que o maior número possível de estudantes atinja o conhecimento básico de forma eficiente (*Ibidem*, p. 63).

A identificação de AHSD na escola exige a utilização de diversas formas de avaliação, a adoção de instrumentos e recursos adequados (Freeman; Guenther, 2000; Renzulli, 2006; Virgolim, 2007, 2014), bem como procedimentos de intervenção que ofereçam atividades de apoio e enriquecimento curricular aos estudantes.

A escola pode recorrer aos recursos elaborados e experimentados pelas universidades para identificar indicadores de AHSD em seus estudantes talentosos que ainda não foram avaliados clinicamente. Além disso, pode se apropriar das propostas de atendimento encontradas em documentos técnicos oferecidos pelo MEC (Brasil, 1995, 2006) e nas sugestões de especialistas na área (Nogueira *et al.*, 2020).

A mudança de perspectiva ocorrida a partir da Nota Técnica Nº 04 de 2014 MEC/SECADI/DPEE (Brasil, 2014), em que o olhar pedagógico se sobressai ao clínico, insere os estudantes que necessitam do atendimento educacional especializado em forma de estudo de caso.

Portanto, podem se beneficiar do atendimento educacional especializado, ainda que não possuam diagnóstico clínico: “[...] por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, AHSD, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico” (Brasil, 2014).

A perspectiva de atendimento pedagógico na escola, em consonância com as políticas públicas vigentes, pode oferecer boas estratégias de apoio ao ensino para quem apresenta necessidades específicas de aprendizagem, proporcionando, assim, recursos pedagógicos e de acessibilidade que beneficiarão esses estudantes em sua jornada de aprendizagem (Costa, 2018).

Freitas e Pérez (2012) destacam uma preocupação com o desconhecimento sobre os procedimentos a serem adotados por parte da equipe pedagógica que pode impactar negativamente o desenvolvimento dos estudantes com AHSD. A educação desses estudantes requer abordagens diferenciadas e estratégias específicas para atender às suas necessidades educacionais e ajudar a promover seu pleno desenvolvimento acadêmico, social e emocional.

Sabatella (2012) enfatiza que reconhecer os diferentes perfis, características e necessidades das pessoas com AHSD é essencial para a identificação de estudantes com AHSD por meio dos seus indicadores. Uma boa

formação de professores, integrativa e contínua, favorece o suporte educacional necessário a esses estudantes, reconhecendo e estimulando seus potenciais.

É importante destacar que a falta de formação específica da equipe pedagógica para atendimento às AHSD pode levar à subestimação das necessidades educacionais específicas dos estudantes e a equivocada adoção de estratégias genéricas que não atendem às suas demandas específicas, podendo resultar em tédio, desmotivação e até mesmo evasão escolar por parte desses estudantes.

A falta de compreensão das características e potenciais dos estudantes com AHSD pode resultar em um ambiente escolar inadequado para seu desenvolvimento. Estratégias de ensino, como a flexibilização do currículo e práticas pedagógicas que não desafiem ou engajem esses estudantes (Costa, 2018), podem levá-los a sentir-se desinteressados ou subestimados, prejudicando seu crescimento acadêmico e emocional. Além disso, a ausência de atendimento especializado pode afetar negativamente sua autoestima e autoconfiança, levando-os a questionar seu lugar na escola e na sociedade.

Segundo Renzulli (2012), o enfoque no ensino para estudantes com AHSD deve incluir não apenas o enriquecimento curricular, mas também oportunidades para o desenvolvimento de habilidades criativas, pensamento crítico, resolução de problemas e liderança. Para isso, recomenda-se o conhecimento adequado no tema das AHSD a fim de realizar práticas pedagógicas eficazes.

Assim, é essencial investir em programas de formação continuada para toda a equipe pedagógica, oferecendo formação de alta qualidade sobre as AHSD. Esses programas devem incluir estratégias de ensino diferenciadas, adaptações curriculares e recursos pedagógicos adequados (Costa, 2018).

Além disso, torna-se indispensável promover a conscientização nas escolas sobre a importância da identificação precoce e do atendimento adequado para estudantes com AHSD. Isso é fundamental para garantir que esses estudantes recebam uma educação de qualidade e sejam desafiados a alcançar todo o seu potencial (Guimarães; Ourofino, 2007).

Estudantes com AHSD têm necessidades específicas de aprendizagem e, portanto, é essencial ter um olhar atento a esse público, que possui elevada cognição ou criatividade e apresenta perfis variados. Muitas vezes, esses perfis

são confundidos com outras especificidades educacionais, como o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Síndrome de Asperger e outros. Desse modo é necessário ampliar os estudos para a diferenciação e o reconhecimento da dupla-excepcionalidade, que embora o tema seja de significativa relevância acadêmica e social, a presente pesquisa não se debruçou sobre este assunto.

Consideramos que a escola é o espaço oportuno para o desenvolvimento das inteligências múltiplas de cada indivíduo, levando em consideração suas inclinações intelectuais e potencialidades únicas, defendemos a educação centrada no estudante (Gardner, 1995). Temos o dever, enquanto representantes da instituição de ensino, de proporcionar experiências de aprendizado que maximizem o seu potencial intelectual. Isso implica em adotar práticas diferenciadas no currículo, que atendam às diversas formas de inteligência e habilidades de cada estudante.

Corroborando a ideia de que a escola é o local de desenvolvimento dos talentos de todos os estudantes, trazemos essa imagem do Estágio do Desenvolvimento dos Talentos (Figura 3) que representa a citação de Renzulli sobre um dos propósitos da educação do superdotado que a escola pode dar sua contribuição:

A primeira finalidade é fornecer aos jovens oportunidades para um maior crescimento cognitivo e autorrealização, através do desenvolvimento e expressão de uma área de desempenho ou uma combinação delas, nas quais o potencial superior pode estar presente (Renzulli, 2006, p. 81).

Figura 3 – Estágio do Desenvolvimento dos Talentos.



Fonte: Gubbins (2005) traduzido e adaptado por Virgolim (2007).

Em suas considerações acerca do atendimento educacional ao superdotado, os autores (Renzulli; Reis, 1997, p. 5), filosofam: “*We believe that a rising tide lifts all ships*”, que em tradução livre significa que uma maré alta levanta todos os navios encalhados. Portanto, acreditamos como eles, que o aproveitamento do atendimento ao estudante com altas habilidade ou superdotação pode beneficiar a todos os estudantes da escola, assim como, a comunidade escolar se assim for bem desenvolvido em busca de soluções criativas para os problemas sociais que cercam a comunidade.

4. ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

Nesta seção, discutiremos acerca da importância da implementação do enriquecimento curricular a partir da identificação dos indicadores de AHSD em um estudante na turma. Trataremos nesta pesquisa sobre enriquecimento intracurricular como forma de atendimento educacional dos estudantes com indicadores de AHSD.

O enriquecimento intracurricular diferencia-se do extracurricular, que é o enriquecimento oferecido por professoras especializadas em espaços externos à sala de aula, como a sala de recursos multifuncionais, por exemplo, que em nosso local de pesquisa é inexistente.

Após o processo de identificação dos indicadores e reconhecimento do perfil de AHSD em um estudante, a escola deve partir para o oferecimento de um suporte pedagógico capaz de atender às necessidades específicas de aprendizagem do estudante com indicadores de AHSD e que adicionalmente beneficiará a aprendizagem de toda a turma (Alencar; Fleith, 2001; Brasil, 2006; Costa, 2018).

Entendendo o enriquecimento curricular como um processo de modificação que pode ocorrer, entre outras formas, por meio da ampliação do currículo escolar. A LDBN (Brasil, 1996) garante uma variedade de atendimentos e estratégias que apoiam as necessidades educacionais dos estudantes com AHSD. A oferta de experiências de aprendizado mais ricas e diversificadas é fundamental para responder às necessidades educacionais específicas dos estudantes com AHSD.

Segundo Freeman e Guenther (2000), o enriquecimento é um esforço de estimulação que deve conter uma intenção e planejamento com o propósito de ampliar e aprofundar o currículo básico, dando maior abrangência aos assuntos de estudo e promovendo o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

De acordo com Virgolim (2014), este processo inclui a oferta de diversas experiências educativas capazes de ativar os potenciais dos estudantes, indo além do currículo convencional, mas que desenvolvem suas habilidades de forma plena.

Costa (2018) cita algumas propostas de atendimento educacional para esses estudantes, dentre elas o enriquecimento intracurricular como alternativa para a inclusão desses estudantes dentro do próprio espaço escolar. Ainda nessa perspectiva, a autora sugere como possibilidade de enriquecimento: “pode-se mencionar as pesquisas individuais ou em pequenos grupos, as tarefas diferenciadas, monitorias, tutorias, mentorias, entre outras” (Costa, 2018, p. 140).

Corroborando com essa ideia, o MEC propõe sugestões de enriquecimento que a escola pode adotar para atendimento das necessidades específicas desses estudantes, entre elas estão a oferta de conteúdo paralelos ao currículo comum para trabalhos em grupos, atividades diferenciadas, além de atendimento em sala de recursos no contraturno (Brasil, 1995).

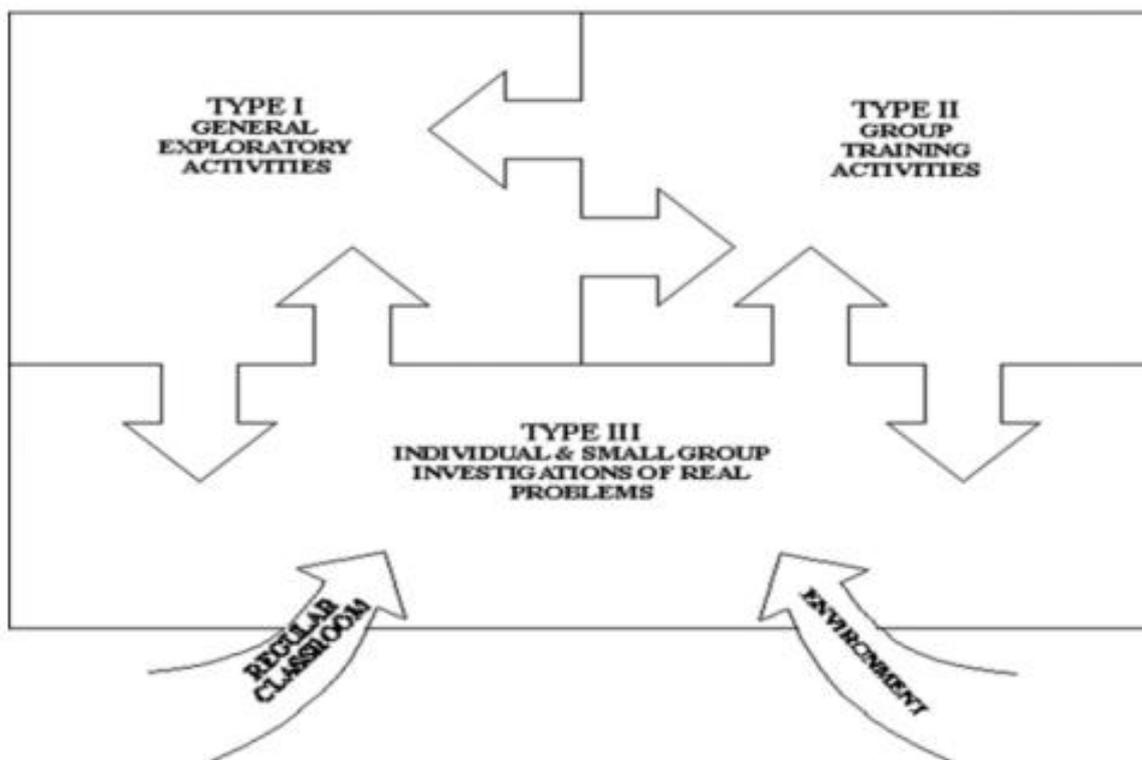
Nesse sentido, o enriquecimento intracurricular é uma estratégia de atendimento individualizado bastante eficaz para o estudante com AHSD já que propõe uma ampliação das experiências no aprendizado do conteúdo trabalhado em sala de aula, oferecendo oportunidades de desenvolvimento intelectual, criativo e emocional de forma adequada às características do estudante.

Por apresentarem características cognitivas, emocionais e sociais diferenciadas quando comparadas aos seus pares (Alencar, 1994; Freeman; Guenther, 2000; Alencar; Fleith, 2001), esses estudantes precisam que a escola ofereça um espaço de aprendizagem desafiadora de seus potenciais e com oportunidades de desenvolvimento das suas altas habilidades, pensamento crítico e resolução de problemas complexos.

A contribuição do professor na mediação de um currículo enriquecido é guiar e encorajar o estudante a aprofundar seus conhecimentos, buscando ir além do até então compreendido para assim formar novos conceitos e ideias, aumentando sua capacidade de analisar e resolver problemas, além de estimular a originalidade e, dessa forma, gerar uma maior sensação de segurança para si (Freeman; Guenther, 2000).

Renzulli (2006, 2014) propõe um Modelo de Enriquecimento Curricular para Toda a Escola (figura 4), de forma interativa e que atenda os interesses dos estudantes com comportamento superdotado sem deixar de integrar o currículo escolar, por meio do Modelo Triádico de Enriquecimento em que cada um dos três níveis representa um nível de aprofundamento no assunto de estudo.

Figura 4 – Modelo de Enriquecimento Curricular para Toda a Escola.



Fonte: Renzulli (2014, p. 545).

O Enriquecimento do Tipo I representa atividades exploratórias em geral com uma exposição dos estudantes a uma variedade de temas e experiências, organização das atividades baseadas nos interesses particulares com a promoção de variadas formas de expressão do conteúdo explorado.

O Enriquecimento do Tipo II caracteriza-se pelo desenvolvimento das habilidades e processos com resolução de problemas reais e de futuro, participação em oficinas e concursos.

O Enriquecimento do Tipo III envolve a resolução de problemas reais e complexos, como simulação de experiências, comprovação de teorias e estudos aprofundados no tema específico de pesquisa.

Com essas propostas, Renzulli (2014) sugere uma expansão ao currículo escolar, com oportunidades de atendimento, recursos e apoio para que a escola ofereça uma aprendizagem investigativa e aprofundada para toda a escola. Como podemos perceber, o enriquecimento curricular desempenha um papel fundamental na aprendizagem dos estudantes com AHSD, desenvolvendo seu

crescimento pessoal e emocional, porque promove a autoconfiança em seu processo de aquisição do conhecimento.

Renzulli (2014) defende que a ausência de um currículo que ofereça tais oportunidades para o desenvolvimento da criatividade em estudantes com AHSD é um dos maiores desafios para a inclusão desses sujeitos. Questões como essas podem resultar em diversos problemas de ordem cognitiva e emocional, como a desmotivação e a evasão escolar, conforme alerta Winner (1998).

Piperno e Rocha (2022) acrescentam sobre os desafios na implementação dessa abordagem que também encontram barreiras na estrutura da escola, com ausência de materiais adequados, causando a desmotivação no estudante. Esses problemas contribuem para a subutilização do potencial dos estudantes com AHSD e o desperdício do seu pleno desenvolvimento educacional.

Devido à tanta importância que as atividades de enriquecimento curricular têm na educação dos estudantes com AHSD é que fizemos variadas sugestões de atividades a serem utilizadas em sala de aula com os devidos aprofundamentos, respeitando o potencial de cada estudante.

As atividades de enriquecimento curricular são variadas e adaptadas ao perfil de indicadores de AHSD analisado para cada estudante participante, constituindo-se, naturalmente, em uma proposta flexível que transcende e abrange os diferentes sujeitos e perfis analisados. É necessário, portanto, que essas atividades sejam adequadas de acordo com o potencial do estudante ou da turma a quem serão oferecidas.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5.1 Delineamento da pesquisa

A pesquisa foi estruturada sob uma orientação metodológica que permitiu utilizar os instrumentos com boa aceitação no corpo docente da escola e que possibilitasse a busca pelas respostas às perguntas iniciais deste estudo.

Ao mesmo tempo, foi adotada uma abordagem descritiva, cujo objetivo primordial foi definido por Gil (2002, p. 42) como “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Em uma perspectiva de análise qualitativa, com análise interpretativa dos dados, pretendemos alcançar os objetivos traçados inicialmente.

Para realização da presente pesquisa, o referido projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp, *campus* de Presidente Prudente e aprovado em 26 de setembro de 2023, com o CAAE: 72765523.2.0000.5402.

A pesquisadora atua profissionalmente na escola, porém não possui relação hierárquica funcional com as professoras, nem vínculo pedagógico com os estudantes que foram avaliados.

5.2 Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma instituição pertencente à rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Fundada em 26 de janeiro de 1971, a escola está localizada na Zona Norte da cidade, especificamente, em Lins de Vasconcelos, um bairro caracterizado pela sua baixa condição socioeconômica. A escola possui 12 turmas que atendem estudantes do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental, sendo a maioria moradores das comunidades e morros circunvizinhos, com um baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

5.3 Participantes

Os participantes deste estudo são as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma unidade educacional da rede municipal do subúrbio da cidade do Rio de Janeiro, que concordaram em participar da pesquisa, bem como os estudantes identificados por elas como tendo indicadores de AHSD e que expressaram interesse em participar, com a devida autorização de seus responsáveis legais.

Seis professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental foram participantes desta pesquisa, sendo que cada uma delas representou uma turma da escola, em um universo de 12 turmas. As professoras são regentes de turmas do 1º ao 5º ano e lecionam os componentes curriculares da BNCC: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História para suas turmas.

Figura 5 – Representação das professoras participantes e suas respectivas turmas.

Participantes da Pesquisa: Professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental



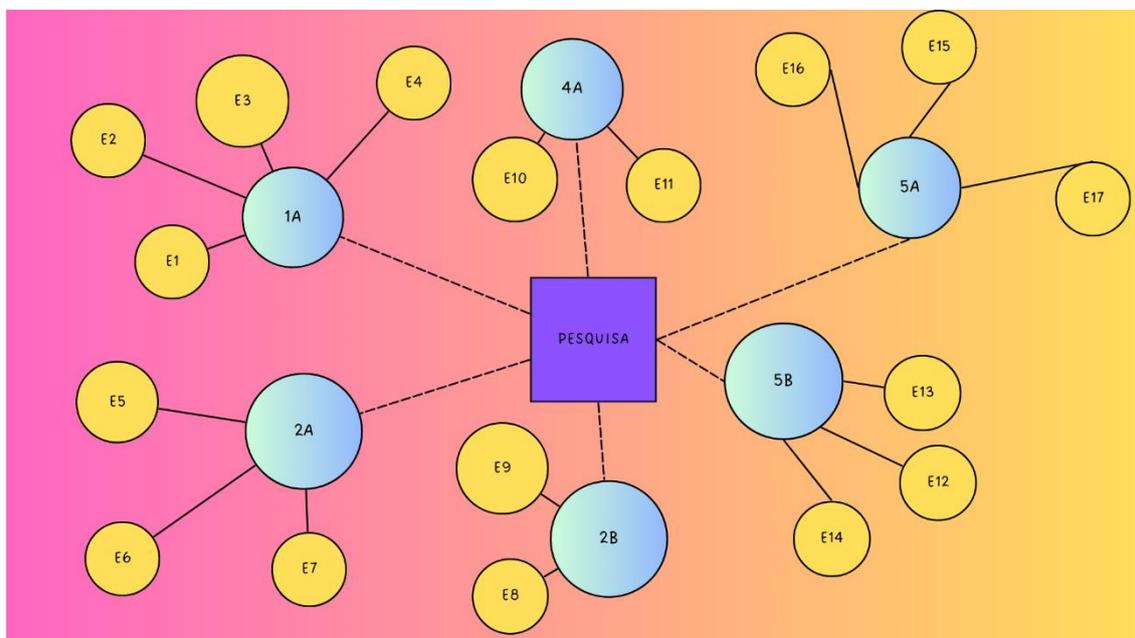
Fonte: ilustração elaborada pela autora da pesquisa.

Embora a instituição de ensino atenda a um total de doze turmas. Para esta pesquisa, optou-se por não incluir a turma de Educação Infantil e duas turmas concluintes do 6º ano, devido ao foco específico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Um total de 17 estudantes participaram da pesquisa, sendo que 4 deles foram selecionados pela professora 1 A, 3 pela professora 2 A, 2 pela professora 2 B, 2 pela professora 4 A, 3 pela professora 5 A e 3 pela professora 5 B. Esses estudantes serão referidos na pesquisa como E1, E2, E3, e assim sucessivamente até E17. Os critérios para indicação desses estudantes estão alinhados ao Guia de Observação Direta em Sala de Aula (Guenther, 2013a) que orienta a indicação de dois nomes de estudantes da turma para cada observação elencada no instrumento.

Quanto à caracterização de gênero dos estudantes, observamos que 7 são do sexo feminino, enquanto 10 são do sexo masculino. Na ilustração a seguir, os círculos azuis representam as professoras participantes, enquanto os círculos amarelos representam os estudantes avaliados por elas.

Figura 6 – Representação dos estudantes participantes.



Fonte: Ilustração elaborada pela autora da pesquisa.

Na caracterização dos estudantes participantes, no quadro 3, apresentado a seguir, representamos a distribuição de escolaridade e gênero encontrados nos dados recolhidos com o objetivo de contribuir para a discussão sobre a incidência das AHSD. Isso está relacionado ao mito da distribuição (Perez, 2003) desse perfil e ressalta a importância de o corpo docente estar atento à identificação do comportamento superdotado tanto em meninas quanto em meninos.

Quadro 3 – Distribuição de escolaridade e gênero entre os estudantes participantes da pesquisa.

Estudantes Participantes		
Ano de escolaridade	Meninos	Meninas
1 ^o	1	3
2 ^o	4	1
4 ^o	2	-
5 ^o	3	4

Fonte: elaborada pela autora da pesquisa.

5.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

A coleta dos dados deu-se a partir de instrumentos de identificação de superdotação conforme orientado por Virgolim (2007) e aplicado com base na nomeação dos estudantes com indicadores de AHSD pelos professores que atendem às turmas da escola.

A escolha dos instrumentos para avaliar indicadores de AHSD, como a Lista Base de Indicadores de superdotação (LBISD) (Delou, 2013) e o Guia de Observação Direta em Sala de Aula (Guenther, 2013a) decorre do fato de oferecerem critérios padronizados para avaliar as características associadas às AHSD em sala de aula, garantindo consistência e objetividade nos resultados. Ambos os instrumentos possuem alta relevância acadêmica no contexto da identificação de indicadores de AHSD com confiabilidade comprovada na

literatura da área (Brasil, 2006; Borba, 2015; Santos, 2016; Souza, 2017; Cruz *et al.*, 2022; Cunha; Pedro; Capellini, 2024).

Outro critério fundamental na escolha desses instrumentos foi a facilidade de serem administrados e interpretados, sendo acessíveis e de menor rejeição em termos de dificuldade na aplicação em sala de aula, já que é um ambiente que facilita a observação detalhada e prolongada das habilidades, desempenhos e aptidões dos estudantes, possibilitando a análise dos resultados de aprendizagem e dos processos educacionais (Brasil, 2006).

Essa abordagem possibilita uma avaliação ampla, reconhecendo habilidades cognitivas, sociais, emocionais e criativas, o que facilita a identificação de indicadores de AHSD entre os estudantes. Isso é particularmente viável quando os professores se dedicam de forma constante e sistemática ao trabalho com a turma, permitindo uma observação consistente e cuidadosa nesse sentido.

As intervenções se deram após a Secretaria Municipal de Educação assinar o termo de anuência e a direção da escola autorizar a realização da pesquisa no local. Como forma de intervenção anterior à coleta de dados foi necessário um movimento de sensibilização com as professoras da unidade escolar que ocorreu em momentos de Centro de Estudos. A sensibilização contou com a apresentação das características das AHSD e os mitos que as circundam durante os nossos centros de estudos.

Como pesquisadora deste estudo e professora da unidade educacional, mantive-me disponível durante todo o período da pesquisa para orientar os participantes sobre os procedimentos de identificação de estudantes com características de AHSD, instruindo sobre o uso dos instrumentos e os critérios para indicação de AHSD.

Os instrumentos de coleta de dados foram apresentados de maneira detalhada, explicando minuciosamente sua forma de aplicação. Além disso, fornece suporte contínuo para assegurar que os participantes compreendem plenamente como utilizar os instrumentos e interpretar os resultados de forma eficaz. Este acompanhamento constante garantiu a correta utilização dos métodos de identificação e a presumível precisão na indicação dos estudantes com indicadores para AHSD.

Os instrumentos indicadores de altas habilidades ou superdotação (ANEXO 1) foram aplicados durante o 4º bimestre do ano letivo de 2023, diretamente pelas professoras regentes que aceitaram participar da pesquisa.

Os estudantes participantes, que também concordaram em participar deste estudo, foram observados por suas professoras em busca de indicadores de AHSD. Cientes dos objetivos da pesquisa, os participantes preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), respectivamente. Além das professoras, o TCLE também foi preenchido pelos pais ou responsáveis dos estudantes, devido ao fato de serem menores de idade.

Inicialmente, os estudantes participantes da pesquisa foram nomeados por suas professoras com o apoio do instrumento Guia de Observação Direta em Sala de Aula. Neste guia, as professoras escreveram o nome de dois alunos da turma, meninos ou meninas, que, em sua avaliação, apresentam as características elencadas em 31 comportamentos observados em sala de aula.

Os estudantes identificados por meio da utilização do Guia de Observação Direta em Sala de Aula, foram avaliados individualmente com o apoio da Lista Base de Indicadores de Superdotação, desenvolvida pela pesquisadora Delou. A pesquisadora deste estudo sistematizou essas informações durante a análise e discussão dos resultados, com o objetivo de reconhecer e delinear o perfil dos estudantes que apresentarem indicadores de AHSD.

Para cada participante foram analisados os indicadores apresentados nos domínios de inteligência categorizados por Guenther (2013b): (G) Inteligência Geral, (GV) Inteligência Verbal, (GM) Inteligência com Profundidade e Pensamento Abstrato, (C) Criatividade e Potencial Criador e (S) Capacidade Socioafetiva. Para tal, utilizamos tanto o Guia de Observação Direta em Sala de Aula quanto a Lista Base de Indicadores de Superdotação para verificar quais os domínios são mais dominantes e como estão distribuídos entre os estudantes.

Os perfis de AHSD identificados nos domínios de Gagné foram relacionados às inteligências múltiplas propostas por Gardner (1995), ou seja, as inteligências Linguística, Lógico-Matemática, Espacial, Musical, Cinestésica, Interpessoal, Intrapessoal e Naturalista. Cabe ressaltar que foram analisadas as inteligências que se destacam entre os estudantes, considerando a relação entre os indicadores observados em sala de aula. Com base nessa análise,

propusemos intervenções pedagógicas que podem ser eficazes para o desenvolvimento desses estudantes dentro do contexto escolar.

Os estudantes indicados pelo Guia de Observação Direta em Sala de Aula foram avaliados individualmente com o apoio do segundo instrumento utilizado nesta pesquisa, a Lista Base de Indicadores de Superdotação (LBISD), criada pela pesquisadora Cristina Delou. Esse instrumento possui formato individualizado e apresenta 24 comportamentos observáveis relacionados a indicadores de altas habilidades/superdotação (AHSD). Os comportamentos estão organizados em uma escala Likert com três níveis de classificação das respostas: “NUNCA” (1), “ÀS VEZES” (2) e “SEMPRE” (3).

As características observadas em cada instrumento foram organizadas em um quadro individual para cada participante (ANEXO 3). O quadro foi construído com duas colunas, uma para cada instrumento, e, abaixo do nome de cada instrumento, o detalhamento dos indicadores de AHSD observadas pela professora.

A análise se deu de forma individual para cada estudante participante deste estudo e seguiu os critérios de identificação mencionados na apresentação dos instrumentos. Os resultados individuais são apresentados detalhadamente no Anexo 3. Todos os participantes foram referidos no pronome pessoal reto “ele”, e artigo definido “o”, independentemente de seu gênero sexual.

Nesta pesquisa, optamos pela utilização conjunta dos instrumentos para proporcionar uma visão mais completa dos talentos e habilidades dos estudantes.

5.4.1 Guia de Observação Direta em Sala de Aula

Cabe apresentar os instrumentos escolhidos como recursos utilizados na coleta de dados dessa pesquisa. O primeiro instrumento de identificação de estudantes com AHSD que foi apresentado ao corpo docente da escola é o Guia de Observação Direta em Sala de Aula (Guenther, 2013a) elaborado pelo Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET) de Lavras (ANEXO 2), com a finalidade de nomear estudantes das turmas das professoras participantes de acordo com as características elencadas no instrumento.

O Guia de Observação Direta em Sala de Aula é uma ferramenta desenvolvida para a autonomia dos professores em identificar talentos e indicadores de AHSD em sala de aula, através da observação sobre o comportamento dos estudantes com quem trabalha cotidianamente. Os critérios e indicadores específicos elencados no instrumento oferecem a possibilidade de análise de diversos aspectos sobre o desempenho dos estudantes no que se refere à participação e ao envolvimento nas atividades e até mesmo à interação com os colegas.

Utilizamos o Guia como uma ferramenta prática para identificar os comportamentos de superdotação nos estudantes em ambiente escolar, indicadores de habilidades acima da média e potencialidades específicas em diversas áreas.

Na concepção desta pesquisa, a teoria de Gagné pode auxiliar as professoras a compreenderem melhor as necessidades individuais dos estudantes e a planejar intervenções educacionais individualizadas para promover seu desenvolvimento e maximizar seu potencial.

Com base nos dados coletados por meio do Guia de Observação Direta em Sala de Aula, os educadores podem adaptar suas práticas de ensino com planejamentos de intervenções específicas que desenvolvam as potencialidades nas áreas de interesse de estudo apresentadas pela criança de maneira que ofereça contribuições para a melhoria da qualidade do ensino e o sucesso acadêmico destes estudantes.

O Guia de Observação Direta em Sala de Aula é composto por 31 indicadores seguidos imediatamente por dois espaços reservados para o preenchimento com o nome de 2 crianças da turma que se destacam nas características elencadas (Guenther, 2013a). Os itens correspondem a domínios da inteligência, baseados nos domínios da capacidade humana elaborados por Gagné, já descritos por Guenther (2013b) e apresentados nesta pesquisa na seção 3.

Guenther (2011) organizou o Guia de Observação Direta em Sala de Aula de forma que seja possível identificar em quais categorias de Domínio da Inteligência os indicadores se referem.

O Domínio da (G) Inteligência Geral, que se refere à capacidade cognitiva geral de uma pessoa, envolve habilidades mentais como boa memória,

compreensão de conceitos complexos, adaptação a novas situações, facilidade e rapidez em aprender, entre outras. No Guia podemos identificar as crianças nomeadas ao lado dos indicadores no Domínio da (G) Inteligência Geral a serem observados como informa o quadro a seguir:

Quadro 4 – Domínio da (G) Inteligência Geral.

Indicadores observados
(9) Curiosidade, pergunta, olha, interessa por tudo;
(24) Mais atento, perspicaz e observador;
(26) Bom acervo de conhecimentos e informações;
(29) Maior autonomia e iniciativa;
(31) Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz;
(4) Maior facilidade e rapidez para aprender;
(14) Maior rapidez de pensamento e ação;
(19) Capacidade de pensar e tirar conclusão.

Fonte: Adaptado de Guenther, 2013a.

O Domínio da (GV) Inteligência com capacidade verbal, refere-se à habilidade de compreender e usar a linguagem verbal de forma eficaz. Reconhecemos nesse Domínio habilidades como compreensão de leitura, expressão escrita, habilidades de comunicação oral e interpretação de informações verbais. No Guia podemos identificar as crianças nomeadas ao lado dos indicadores nesse Domínio da Inteligência com capacidade verbal a serem observados como informa o quadro a seguir:

Quadro 5 – Domínio da (GV) Inteligência com capacidade verbal.

Indicadores observados
(31) Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz;
(2) Melhor produção em linguagem, comunicação, expressão;
(7) Interessado em livros, literatura, poesias;
(22) Participa em tudo que a turma faz;

(27) Ser presente em atividades na escola e comunidade;
(12) Mais “vivo”, perspicaz, muita energia mental.

Fonte: Adaptado de Guenther, 2013a.

O Domínio da (GM) Inteligência com Profundidade e pensamento abstrato não linear destaca-se a capacidade de pensamento profundo, análise crítica e abordagem não linear dos problemas, com a habilidade de ir além das informações superficiais e fazer conexões entre diferentes áreas de conhecimento. No Guia podemos identificar as crianças nomeadas ao lado dos indicadores nesse Domínio da Inteligência com Profundidade e pensamento abstrato não linear a serem observados como informa o quadro a seguir:

Quadro 6 – Domínio da (GM) Inteligência com Profundidade e pensamento abstrato não linear.

Indicadores observados
(16) Boa organização mental e visão do todo;
(21) Atenção focada na busca de solução;
(6) Maior capacidade de concentração e atenção;
(31) Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz;
(1) Melhor em áreas da matemática e ciências;
(11) Seguro, tem confiança em si.

Fonte: Adaptado de Guenther (2013a).

O Domínio (C) Inteligência da Criatividade e potencial criador diz respeito à geração de novas ideias, abordagem de problemas de maneira original e pensamento criativo. Envolve fluidez de pensamento, flexibilidade mental com elaboração de ideias originais e soluções inovadoras. No Guia podemos identificar as crianças nomeadas ao lado dos indicadores nesse Domínio da Inteligência da Criatividade e potencial criador a serem observados como informa o quadro a seguir:

Quadro 7 – Domínio (C) Inteligência da Criatividade e potencial criador.

Indicadores observados
(31) Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz;
(8) Senso crítico e autocrítica realista;
(18) Originais, autênticos, fluentes em ideia e ações;
(23) Capacidade de pensar e agir por intuição;
(3) Melhor produção em arte e educação artística;
(13) Sensibilidade na percepção de cores, sons, formas;
(28) Ações e ideias inesperadas e pertinentes.

Fonte: Adaptado de Guenther (2013a).

O Domínio (S) Inteligência com capacidade socioafetiva está relacionado à capacidade de compreender e gerenciar emoções, estabelecer e manter relacionamentos interpessoais saudáveis, demonstrar empatia e habilidades sociais. No Guia podemos identificar as crianças nomeadas ao lado dos indicadores nesse Domínio da Inteligência capacidade socioafetiva a serem observados como informa o quadro a seguir:

Quadro 8 – Domínio da (S) Inteligência com capacidade socioafetiva.

Indicadores observados
(15) Liderança, capacidade de organizar o grupo;
(5) Boa presença em atividades regulares e extraclasse;
(20) Boa capacidade de comunicação e persuasão;
(25) Preocupado com o bem-estar dos outros;
(31) Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz;

(10) Segurança e autoconfiança em situações de grupo;
(17) Capaz de passar energia e motivação ao grupo;
(30) Sensíveis e bondosos com os colegas.

Fonte: Adaptado de Guenther (2013a).

A repetição do indicador “persistência, compromisso, chega ao fim do que faz” ocorre pelo fato de ser um indicador comum em todos os domínios e será contabilizada uma única vez na contagem dos indicadores nos Domínios, o que quer dizer que se este indicador for contabilizado em um Domínio, não será contabilizado em outros. Como aponta a autora: “pela *Lei da Probabilidade*, espera-se encontrar de 3 a 5% de crianças com dotação em algum domínio” (Guenther, 2013b).

5.4.2 Lista Base de Indicadores de Superdotação

Delou (2013) criou um instrumento para observação em sala de aula de estudantes com indicadores de superdotação, a Lista Base de Indicadores de Superdotação. Com esse instrumento, os professores podem realizar a primeira identificação de estudantes com características de AHSD em sala de aula, constituindo-se em um valioso subsídio para encaminhamento e direcionamento de propostas pedagógicas capazes de contribuir para a valorização dos talentos, como o enriquecimento curricular e o atendimento em sala de recursos multifuncionais. Além disso, possibilita a inserção desses estudantes no Censo da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

A LBISD abrange indicadores que contemplam aspectos das seguintes categorias da inteligência: (IG) Inteligência Geral, (PC) Pensamento Criador, (CL) Capacidade de Liderança e (CP) Capacidade Psicomotora. Entre os indicadores, podemos observar características como rapidez no aprendizado, interesse intenso por áreas específicas do conhecimento, capacidade de resolver problemas complexos, criatividade, sensibilidade emocional e motivação intrínseca para buscar desafios intelectuais.

5.5 Análise dos dados

Para tratar de nosso objetivo geral, realizamos uma análise contextualizada, considerando o contexto escolar da rede municipal do Rio de Janeiro de modo que nossas conclusões sejam relevantes e aplicáveis ao ambiente educacional da unidade escolar em questão, que funciona em turno único, cujo atendimento direto aos estudantes ocorre entre as 7h30 e 14h30. Nesse sentido, consideramos que as professoras podem reconhecer com bastante fidedignidade as características comportamentais e de desenvolvimento cognitivo dos estudantes de sua respectiva classe.

Os dados observados foram agrupados em categorias que correspondem aos domínios de inteligência propostos por Gagné e às inteligências múltiplas de Gardner, a fim de identificar padrões e perfis entre os estudantes.

Os critérios adotados para a identificação de estudantes com AHSD, utilizando o instrumento Guia de Observação Direta em Sala de Aula, correspondem aos estudantes que apresentam metade dos indicadores em um domínio. Os comportamentos de cada Domínio foram cuidadosamente descritos na subseção 5.4.1.

Quanto aos critérios descritos por Delou (2013) para identificação dos estudantes com indicadores de AHSD, é necessário alcançar um mínimo de 18 marcações na coluna “SEMPRE” (3) na LBISD.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A realização da pesquisa permitiu uma análise dos diferentes perfis de AHSD apresentadas pelos estudantes participantes segundo os comportamentos apontados por suas professoras em ambos os instrumentos de observação em sala de aula. Outrossim, esta instigação revelou resultados, que serão apresentados a seguir, acerca da proporção de estudantes que apresentaram indicadores de AHSD em pelo menos uma inteligência ou capacidade, conforme a proposta dos instrumentos.

A análise conjunta dos resultados dos instrumentos nos permitiu perceber em alguns participantes que o LBISD, quando utilizado isoladamente, não oferece elementos suficientes para identificar um estudante que possua apenas a capacidade de liderança, por exemplo, uma vez que suas características são representadas por apenas três itens.

A não equivalência entre o número de indicadores entre as áreas do conceito de superdotação é explicada pela autora do instrumento: “não houve a preocupação de que cada área tivesse o mesmo número de características” (Delou, 2013, p. 2).

Isso indica a necessidade de diversificar os instrumentos para obter um panorama mais abrangente das habilidades observadas nos estudantes, tanto em sala de aula, quanto no ambiente escolar e um cuidado maior na observação dos comportamentos apresentados pelos estudantes.

Os apontamentos de características similares ou convergentes em diferentes instrumentos sobre um mesmo participante corroboram para a importância de maior conhecimento do magistério acerca das características de AHSD.

Portanto, a formação continuada permanente dos professores, que também pode ocorrer no “chão da escola”, o que é reconhecido como formação em serviço, revela-se altamente eficaz por estar diretamente relacionada ao contexto real de ensino e por promover a colaboração entre os docentes e a equipe escolar (Vilaronga; Mendes, 2018).

Os resultados gerais obtidos a partir da coleta de dados, realizada por meio da aplicação dos instrumentos de identificação Guia de Observação Direta em Sala de Aula e Lista Base de Indicadores de Superdotação em 17 estudantes

participantes, indicam que 94.12% dos estudantes participantes apresentaram indicadores de AHSD em pelo menos um tipo de domínio nas inteligências e capacidades reveladas pelos instrumentos. Isso corresponde a cerca de 4.44% em um universo de aproximadamente 360 estudantes matriculados na escola.

É interessante notar que 88.24% dos participantes foram identificados com indicadores de AHSD pelo Guia de Observação Direta em Sala de Aula e 47.06% pela Lista Base de Indicadores de Superdotação. Considerando apenas os estudantes com indicadores em ambos os instrumentos, temos aproximadamente 41.18% dos estudantes participantes identificados com indicadores de AHSD na escola.

Essa análise contribui para fornecer uma compreensão mais aprofundada sobre a prevalência das características das AHSD nos estudantes, cuja identificação em sala de aula é de suma importância para a inclusão de crianças e jovens com talentos invisibilizados na escola, como para pensar em uma forma individualizada de atender a esse aluno no curso regular das atividades que desenvolvem em sala de aula.

Apresentamos a seguir o quadro 9 com indicadores de AHSD por participante nos instrumentos.

Quadro 9 – Indicadores de AHSD por participante nos instrumentos.

Legenda:

X: Participante apresentou indicadores de AHSD observados de acordo com os critérios do instrumento.

-: Participante não alcançou os critérios definidos pelos instrumentos para indicadores de AHSD.

Ø: Participante não foi avaliado por este instrumento.

Participante	Guia de Observação Direta em Sala de Aula	LBISD
E1	X	X
E2	X	-
E3	X	-
E4	X	-
E5	X	-
E6	-	-
E7	∅	X
E8	X	X
E9	X	X
E10	X	-
E11	X	X
E12	X	X
E13	X	-
E14	X	X
E15	X	X
E16	X	-
E17	X	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os resultados obtidos na pesquisa, que utilizou os instrumentos já mencionados, refletem a importância dessas ferramentas tão simples de manejar e que facilitam o processo de identificação de estudantes com AHSD. Sobre essa questão, vemos em Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades ou superdotação (Brasil 2006, p. 20), “o professor se torna um profissional de grande importância para a identificação de alunos superdotados e o responsável pelas adaptações curriculares que permitem ao aluno aprendizagens significativas na escola”. A constatação de que 94.12% dos estudantes participantes apresentaram indicadores nessas áreas destaca a relevância de se identificar e atender às necessidades desses estudantes.

Propomos que os estudantes participantes E1, E8, E9, E11, E12, E14 e E15 que apresentaram indicadores de AHSD em ambos os instrumentos, sejam encaminhados para avaliação e possível confirmação, no Instituto Helena

Antipoff (IHA)⁴. Esse encaminhamento visa dar continuidade ao protocolo de inclusão na educação especial, com a possibilidade de Atendimento Educacional Especializado ou programas de atendimento às altas habilidades oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação. Além disso, recomenda-se o enriquecimento curricular nas áreas de inteligência em que os estudantes obtiveram destaque, até a conclusão da avaliação do IHA e a orientação do atendimento educacional especializado fornecido pelos especialistas à escola.

Para os demais estudantes participantes, E2, E3, E4, E5, E10, E13, E16 e E17, que apresentaram indicadores em pelo menos um dos instrumentos, recomendamos a reaplicação deles para esclarecer quaisquer ambiguidades restantes. Além disso, sugerimos a adoção de outros protocolos de triagem, como a nomeação por parte dos colegas e a autonegação para complementar os dados (Renzulli; Reis, 1997). Também destacamos a necessidade de incluir esses estudantes no atendimento educacional especializado, com foco no enriquecimento curricular nas áreas de inteligência e capacidades em que se destacaram nas observações. Em relação à validação dos dados fornecidos pelos instrumentos, Pérez acrescenta que:

A forma de confirmar a existência dos indicadores é sempre a constatação da intensidade e da frequência ao longo da vida da pessoa ou, quando a avaliação é feita em salas de recursos ou outra modalidade semelhante de atendimento, com a observação dos indicadores ao longo de um período de tempo que pode ser de 6 meses a um ano (Pérez, 2009, p. 313).

Portanto, conforme destacado pela autora supracitada, uma análise longitudinal pode proporcionar uma compreensão mais abrangente das características e habilidades do estudante avaliado, validando os dados obtidos com o instrumento. A escola deve assegurar o direito do estudante ao Atendimento Educacional Especializado ao longo de todo esse processo.

6.1 Uma interpretação dos perfis dos indicadores de altas habilidades ou superdotação na perspectiva das Inteligências Múltiplas de Gardner

⁴ O Instituto Helena Antipoff (IHA) é um equipamento da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) que atua como referência na formação de professores e no suporte ao atendimento educacional especializado (AEE) voltado aos estudantes público-alvo da educação especial. O IHA oferece cursos, oficinas e consultorias pedagógicas para capacitar profissionais da rede municipal, promovendo práticas inclusivas e acessíveis em consonância com as diretrizes da educação especial e inclusiva.

A seguir, traçaremos uma análise dos perfis de AHSD a partir dos indicadores apontados nos instrumentos para cada participante deste estudo. Nossa análise baseou-se na observação e categorização dos comportamentos dos estudantes de acordo com os domínios de inteligência propostos por François Gagné e as relacionamos à teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner.

Como destacam Guimarães e Ourofino (2007), a identificação precoce em busca do acompanhamento adequado desses estudantes é fundamental para promover o desenvolvimento por meio de estratégias que atendam às suas necessidades específicas.

Nesta pesquisa, optamos pela utilização conjunta dos instrumentos para proporcionar uma visão mais completa dos talentos e habilidades dos estudantes. Alinhado aos objetivos desta pesquisa, as recomendações de enriquecimento curricular para cada estudante participante foram elaboradas com o intuito de atender suas necessidades específicas, conforme os perfis de indicadores de AHSD identificados e associados à Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (2000).

As estratégias aqui propostas visam a promoção do desenvolvimento e valorização dos potenciais apresentados. As proposições para cada estudante são flexíveis e podem ser aproveitadas para outros estudantes dentro do mesmo perfil e podem ser aplicadas para estudantes da turma em geral e exploradas conforme seu potencial, motivação e envolvimento com a tarefa.

Nesta pesquisa, propomos uma conexão com a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner com o propósito de reconhecer que diferentes estudantes demonstram proficiências em diferentes habilidades. Nesse sentido, o conceito de altas habilidades ou superdotação incorporadas dizem respeito as pessoas que podem apresentar habilidades superiores em áreas específicas como as inteligências propostas por Gardner em sua teoria.

O uso conjunto do Guia de Observação Direta em Sala de Aula e a Lista Base de Indicadores de Superdotação permitiram com que fizéssemos uma aproximação entre a teoria das Inteligências Múltiplas e a análise concreta dos perfis traçados a partir dos comportamentos observados nos instrumentos sobre cada estudante participante da pesquisa.

Utilizamos essa abordagem para sugerir às professoras a adoção de algumas estratégias de enriquecimento curricular, com base na identificação das áreas de inteligências dominantes em cada estudante observado.

Participante E1

O estudante participante E1 apresentou indicadores de superdotação em 3 domínios do Guia de Observação Direta em Sala de Aula: (G) Inteligência Geral, (GM) Inteligência com Profundidade e pensamento abstrato não linear e (C) Inteligência da Criatividade e potencial criador. Na Lista Base de Indicadores de Superdotação, o estudante apresentou 19 critérios no nível “SEMPRE” (Ver Anexo 3, p. 116).

Em ambos os instrumentos, o estudante apresenta indicadores de AHSD. Associando às inteligências múltiplas de Gardner (2000), o estudante apresenta bom desempenho na Inteligências:

- **Inteligência Lógico-Matemática:** Relacionada à capacidade de resolver problemas complexos e ao pensamento abstrato e;
- **Inteligência Intrapessoal:** Indicada pela autonomia e pela capacidade de autoavaliação crítica.

As estratégias pedagógicas para E1 podem incluir desafios que estimulem a criatividade e problemas complexos que demandem pensamento lógico e abstrato.

Participante E2

O estudante participante E2 apresentou indicadores de superdotação em um (1) Domínio do Guia de Observação Direta em Sala de Aula: (G) Inteligência Geral. Na Lista Base de Indicadores de Superdotação, o estudante apresentou 17 critérios no nível “SEMPRE”. Observamos uma diferença nos resultados entre os instrumentos, pois na LBISD, o estudante não apresentou o número mínimo de marcações no nível “SEMPRE” para indicadores de AHSD (Ver Anexo 3, p. 117).

Na LBISD, o comportamento observável assinalado no nível “ÀS VEZES”:
“o aluno demonstra que faz excelente uso da faculdade de concatenar, relacionar ideias deduzidas uma das outras, a fim de chegar a uma conclusão ou a uma demonstração” (Delou, 2013, p. 15), cuja característica comportamental apontada no instrumento como “tem excelente capacidade de raciocínio” e que pode ser considerada correspondente ao comportamento 19 do Guia de Observação Direta em Sala de Aula: “capacidade de pensar e tirar conclusão”, nos revela que se tivesse sido melhor observado, poderia ter feito a diferença no resultado positivo de indicação do estudante E2 à identificação de suas altas habilidades ou superdotação se os indicadores dependessem apenas do instrumento LBISD.

Associando às inteligências múltiplas de Gardner, o participante E2 demonstra habilidades notáveis em:

- **Inteligência Lógico-Matemática:** Relacionada à capacidade de resolver quebra-cabeças e problemas em forma de jogos e;
- **Inteligência Intrapessoal:** Indicada pela capacidade de manter e defender suas próprias ideias.

As estratégias pedagógicas para E2 podem incluir desafios lógico-matemáticos e aprendizagem baseada em problemas.

Participante E3

Este participante mostrou indicadores de superdotação em três domínios do Guia de Observação Direta em Sala de Aula: (G) Inteligência Geral, (GV) Inteligência com Capacidade Verbal e (GM) Inteligência com Profundidade e Pensamento Abstrato Não Linear. Entretanto, na Lista Base de Indicadores de Superdotação, o estudante apresentou 14 critérios no nível “SEMPRE” e 10 critérios no nível “ÀS VEZES” (Ver Anexo 3, p. 118).

Considerando o instrumento em que foram apontados os domínios de maior potência cognitiva, associamos suas habilidades com as Inteligências Múltiplas:

- **Inteligência Linguística**
- **Inteligência Lógico-Matemática**

As intervenções educacionais que visem o desenvolvimento e a prática de suas habilidades verbais para esse estudante podem incluir o incentivo à participação de debates, redação criativa em concursos, teatro e jornalismo escolar.

Para o desenvolvimento da Inteligência Lógico-Matemática, podem ser propostas atividades que estimulem o pensamento de forma complexa e abstrata, além do pensamento crítico e criativo com envolvimento em atividades de desafios de lógica, olimpíadas como a Olimpíada Brasileira de Informática (OBI), que contém questões de lógica e raciocínio computacional, programas como *STEAM* que integram ciências, tecnologia, engenharia, artes e matemática.

Participante E4

O estudante participante E4 manifesta excelentes indicadores de superdotação no Domínio (S) Inteligência da Capacidade Socioafetiva, não apresentando indicadores em outros domínios do Guia de Observação Direta em Sala de Aula.

No instrumento LBISD, o estudante apresentou 14 itens assinalados no nível “SEMPRE”. Foi observado na LBISD que dos três comportamentos que correspondem à capacidade de liderança, cujas características aproximam-se dos indicadores de capacidade socioafetiva do Guia de Observação Direta em Sala de Aula, apenas uma característica foi classificada como recorrente: “o aluno faz contatos sociais e inicia conversas com facilidade; faz amigos facilmente” (Delou, 2013, p. 14). Já no primeiro instrumento, o Guia de Observação Direta em Sala de Aula, as habilidades socioafetivas do estudante estão presentes em seis indicadores, evidenciando seu espírito de liderança (Ver Anexo 3, p. 119).

Na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (2000), as Inteligências em questão são:

- **Inteligência Interpessoal:** Enfatizado por aptidão para a liderança e cooperação.
- **Inteligência Intrapessoal:** Indicada pela capacidade em iniciar e manter interações significativas.

As estratégias educacionais podem incluir oportunidades para o exercício da liderança em atividades em grupo como representação de turma, conselhos representantes do corpo discente da escola, colaboração em campanhas na escola, apresentação dos espaços escolares para novos estudantes e turmas ingressantes.

Participante E5

O estudante participante E5 desenvolve indicadores de superdotação no Domínio (G) Inteligência Geral, atendendo a quase todas as características desse domínio no Guia de Observação Direta em Sala de Aula, com exceção de uma (ver Anexo 3, p. 120).

Quando associamos as características observadas pela professora sobre esse estudante às Inteligências Múltiplas de Gardner, apontamos as Inteligências como seus maiores potenciais:

- **Inteligência Lógico-Matemática**
- **Inteligência Espacial**

Para esse estudante, nossa proposta de estratégia educacional envolve atividades que desafiem suas áreas de talento, além de proporcionar experiências que integrem essas habilidades em contextos aplicáveis na realidade, como desafios de resolução de problemas a partir de competições de resolução de problemas que apliquem a lógica para encontrar soluções criativas e mais eficientes, feira de ciências e matemática com apresentação de projetos que combinam ambas as áreas, até mesmo a robótica pode ser explorada na conjugação dessas áreas.

Participante E7

O estudante participante E7 não foi mencionado em nenhuma característica do Guia de Observação Direta em Sala de Aula. Entretanto, a professora solicitou de última hora, um instrumento Lista Base de Indicadores de Superdotação para esse estudante que entrou na pesquisa após o preenchimento do Guia de Observação Direta em Sala de Aula. Na LBISD o participante E7 obteve 18 características no nível “SEMPRE”, indicadores mínimos necessários para a caracterização de superdotação neste instrumento. Sua caracterização está focada em criatividade e resolução de problemas (ver Anexo 3, p. 121).

Em associação com as Inteligências Múltiplas, o potencial do estudante está relacionado à Inteligência:

- **Inteligência Lógico-Matemática:** evidenciada pela capacidade de resolução de quebra-cabeças e problemas.

Como estratégias pedagógicas para esse estudante, recomendamos um acompanhamento que garanta o desenvolvimento dessas habilidades em conjunto, tais como: organizar atividades ao ar livre onde os alunos possam usar elementos da natureza para resolver problemas matemáticos; criar uma caixa com diferentes tipos de quebra-cabeças simples e coloridos, como blocos de montar, figuras com tangram e enigmas visuais.

Participante E8

O estudante participante E8 denotou caracterização de indicadores de superdotação em quatro domínios da inteligência no Guia de Observação Direta em Sala de Aula: (G) Inteligência Geral, (GV) Inteligência com Capacidade Verbal, (GM) Inteligência com Profundidade e pensamento abstrato não linear e (C) Inteligência da Criatividade e potencial criador.

De maneira corroborativa, a LBISD caracterizou o participante E8 em 21 indicadores no nível “SEMPRE” e não obteve nenhum indicador no nível “NUNCA”. É interessante observar que o participante E8 não foi mencionado no

indicador “mais original, autêntico, fluente em ideia e ações” do Guia de Observação Direta em Sala de Aula que corresponde às características comportamentais de dois indicadores de criatividade que foram assinalados no nível “ÀS VEZES” da LBISD: “é original” e “dá novas aplicações a objetos padronizados” (ver Anexo 3, p. 122).

Associando às Inteligências Múltiplas, observamos que as características apresentadas pelo estudante se referem às Inteligências:

- **Inteligência Lógico-Matemática:** Relacionada ao pensamento abstrato e profundidade intelectual.
- **Inteligência Linguística:** Evidenciada por alta habilidade verbal, indicando também uma forte criatividade nas tarefas.

Devido ao seu potencial de excelência em múltiplas áreas do conhecimento, particularmente em criatividade, lógica e linguística, recomendamos um programa de enriquecimento curricular que desenvolva as habilidades de forma sistêmica, como introduzir jogos de tabuleiro ou de cartas que relacionem números, formas e padrões; criação dos próprios tabuleiros simples com regras que envolvam resolução de problemas matemáticos e identificação de padrões para jogar com a turma; desafios de construção com blocos de montar ou legos a partir da criação de histórias.

Participante E9

O estudante participante E9 exibiu características indicativas de superdotação em dois domínios: (G) Inteligência Geral e (C) Inteligência da Criatividade e potencial criador apontados no Guia de Observação Direta em Sala de Aula. Na LBISD, foram assinalados 19 indicadores no nível “SEMPRE”, reafirmando que o participante E9 tem os indicadores de superdotação (ver Anexo 3, p. 124).

Associando às inteligências múltiplas de Gardner, o participante E9 apresenta potencial para desenvolvimento na Inteligência Lógico-Matemática como a mais proeminente. Isto se revela pelo uso de métodos novos na

resolução de problemas, além de forte criatividade que precisam ser exploradas com maior intensidade.

Uma proposta de enriquecimento curricular para um estudante com essas características pode envolver desafios de contagem criativa para reforçar habilidades de contagem e reconhecimento de padrões com criatividade para resolução de problemas como descobrir quantas formas geométricas se pode combinar para criar uma figura maior; propor a criação de desenhos ou HQs que incluam elementos matemáticos, tais como: números e formas ou problemas que devem ser resolvidos pelos personagens. Dessa forma, a proposta combina criatividade com o aprendizado na área de interesse do estudante.

Participante E10

Os resultados do Guia de Observação Direta em Sala de Aula revelaram que o participante E10 expressou indicadores de superdotação em quase todos os domínios de inteligência: (G) Inteligência Geral, (GM) Inteligência com Profundidade e Pensamento Abstrato Não Linear, (C) Criatividade e Potencial Criador e (S) Capacidade Socioafetiva. A exceção foi (GV) Inteligência com Capacidade Verbal (ver Anexo 3, p. 126). Entretanto, a LBISD não sustentou os resultados do Guia de Observação Direta em Sala de Aula. Na LBISD, foram sinalizados 15 indicadores no nível “SEMPRE”.

Considerando o instrumento que apontou os domínios de maior expressão cognitiva, associamos as habilidades do estudante com as seguintes Inteligências Múltiplas de Gardner (2000):

- **Inteligência Lógico-Matemática:** Indicada pela capacidade de resolver problemas e pensamento crítico.
- **Inteligência Interpessoal:** Refletida nas habilidades de liderança, trabalho em grupo, empatia, compreensão e interação com os demais.
- **Inteligência Intrapessoal:** Relacionada à autoconsciência e compreensão interna, possibilitando autodisciplina e automotivação.
- **Inteligência Espacial:** Relacionada à habilidade de visualizar e criar representações visuais, além de organizar e interpretar informações visuais e espaciais.

Como estratégias de enriquecimento para esse estudante propomos atividades motivadoras e envolventes relacionadas à resolução de problemas e jogos estimulantes do pensamento crítico, quebra-cabeças, desafios matemáticos, construção de maquetes ou experimentos científicos simples relacionados ao currículo; atividades artísticas como desenho, pintura e construção de maquetes, criação de histórias teatrais de forma colaborativa com os colegas da turma, oportunizando ao estudante funções de liderança em equipes.

Participante E11

Assim como o E10, o estudante participante E11 externou excelentes indicadores de superdotação em quatro domínios, que tratamos neste estudo, sugerindo uma superdotação abrangente. No Guia de Observação Direta em Sala de Aula, o participante E11 foi identificado nos indicadores de superdotação nas inteligências: (G) Inteligência Geral, (GM) Inteligência com Profundidade e pensamento abstrato não linear, (C) Inteligência da Criatividade e potencial criador e (S) Capacidade Socioafetiva. Na Lista Base de Indicadores de Superdotação, o estudante apresentou 23 critérios no nível “SEMPRE”. Em ambos os instrumentos, o estudante apresenta indicadores de AHSD (ver Anexo 3, p. 127).

Ao associarmos as áreas da inteligência reveladas nos instrumentos com as Inteligências Múltiplas de Gardner (2000), o estudante demonstra alto potencial:

- **Inteligência Lógico-Matemática:** Com forte incidência em comportamento que demonstram o pensamento abstrato.
- **Inteligência Interpessoal:** Demonstrada pela capacidade socioafetiva e liderança.

Como estratégias de enriquecimento abrangente e multidisciplinar, sugerimos que as atividades desenvolvam habilidades matemáticas, criativas e interpessoais, como atividades de debate e argumentação que desenvolvam a

resolução de problemas sociais e éticos para que o estudante nesse perfil desenvolva suas habilidades de persuadir e liderar discussões.

Outrossim, sugerimos também que a professora proporcione oportunidades para que o estudante exerça atividades de tutoria em aulas cujos temas sejam em sua área de interesse com maior destaque que são as que envolvem as temáticas de lógica e matemática, fazendo com que o estudante com indicadores de AHSD reforcem seus conhecimentos ao mesmo tempo que desenvolvem as relações interpessoais e empatia.

Participante E12

O estudante participante E12 indicou caracterização de indicadores de superdotação no Domínio: (GV) Inteligência com capacidade verbal através do Guia de Observação Direta em Sala de Aula. A LBISD apoia o primeiro instrumento com 19 indicadores de superdotação assinalados no nível “SEMPRE” e cinco indicadores no nível “ÀS VEZES” (ver Anexo 3, p. 129).

Em associação das Inteligências Múltiplas com os indicadores de superdotação revelados nos instrumentos foi evidenciado fortes habilidades em:

- **Inteligência Linguística:** destacado em todas as observações, sugerindo uma forte inclinação para habilidades em linguagem e comunicação.

Como forma de intervenção pedagógica e enriquecimento do currículo desse estudante, sugerimos atividades de escrita criativa, leitura avançada com expressividade como jograis, apresentações teatrais, escrita de roteiros simples que envolvam os colegas em trabalho colaborativo e que desenvolvam a expressão verbal.

Participante E13

A análise do estudante participante E13 a partir do Guia de Observação Direta em Sala de Aula mostrou indicadores de superdotação em quatro domínios: (G) Inteligência Geral, (GV) Inteligência com capacidade verbal, (GM)

Inteligência com Profundidade e pensamento abstrato não linear e (C) Inteligência da Criatividade e potencial criador. Já na LBISD, o instrumento ficou dividido em proporções parecidas entre os níveis “SEMPRE”, com 12 indicadores e “ÀS VEZES”, com 13 indicadores observados (ver Anexo 3, p. 130).

Podemos associar os indicadores com as seguintes Inteligências Múltiplas de Gardner (2000):

- **Inteligência Lógico-Matemática:** Revela uma forte capacidade analítica.
- **Inteligência Linguística:** Indicada por alta habilidade em linguagem, comunicação e expressão.

Sugerimos atividades de enriquecimento curricular combinando as áreas lógico-matemática e linguística de forma que desafie o estudante em suas habilidades analíticas, ao mesmo tempo que suas habilidades comunicacionais e de expressão verbal.

Atividades com criação de histórias que contenham pequenos enigmas ou desafios lógicos resolvidos pelos personagens; formulação de problemas matemáticos para trabalhar de forma colaborativa com colegas da turma e criação de poemas matemáticos que integrem criatividade literária e conceitos matemáticos.

Participante E14

O estudante participante E14 apresentou indicadores de superdotação em dois domínios: (G) Inteligência Geral e (C) Inteligência da Criatividade e potencial criador, de acordo com os critérios do instrumento Guia de Observação Direta em Sala de Aula. Os dados da LBISD respaldam o primeiro instrumento no Domínio (G). Embora tenha assinalado 18 indicadores no nível “SEMPRE”, a maior parte dos seis indicadores assinalados como “ÀS VEZES” são relacionados à criatividade, demonstrando uma evidência desse Domínio (ver Anexo 3, p. 131).

Ao relacionarmos com as Inteligências Múltiplas de Gardner, os indicadores aproximam-se com maior potência na Inteligência:

- **Inteligência Lógico-Matemática:** Evidenciado especialmente na rapidez de pensamento com níveis altos de criatividade.

Propomos para enriquecimento curricular desse estudante atividades que estimulem competições de resolução de problemas matemáticos com o desenvolvimento de raciocínio crítico e abstrato; participação em olimpíadas estudantis como a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e OBI; jogos de tabuleiro que envolvam estratégias como o xadrez podem estimular o pensamento lógico e estratégias que busquem a vitória.

Participante E15

O estudante participante E15 demonstrou características indicativas de superdotação em quatro domínios: (G) Inteligência Geral, (GV) Inteligência com capacidade verbal, (GM) Inteligência com Profundidade e pensamento abstrato não linear e (C) Inteligência da Criatividade e potencial criador apontados no Guia de Observação Direta em Sala de Aula. Na LBISD, foram assinalados 18 indicadores no nível “SEMPRE”, reiterando que o participante E15 tem os indicadores de superdotação (ver Anexo 3, p. 132).

Associando às Inteligências Múltiplas, observamos que as características apresentadas pelo estudante nos instrumentos se referem às Inteligências:

- **Inteligência Lógico-Matemática:** Relacionada ao pensamento abstrato e resolução de problemas.
- **Inteligência Inteligência Linguística:** Evidenciada por uma forte habilidade verbal.

Com base nos indicadores apresentados, propomos atividades de enriquecimento curricular que contemplem seus potenciais evidenciados. Uma atividade interessante para estudantes concluintes do Ensino Fundamental I que costuma gerar engajamento é a leitura e discussão de livros que desenvolvem

tanto a lógica quanto a expressão da linguagem em uma aprendizagem rica e equilibrada. Livros como “O Homem que Calculava” de Malba Tahan e o “Diabo dos Números” do autor Hans Magnus Enzensberger. Outra atividade que reforça o vocabulário matemático e estimula o raciocínio lógico de forma lúdica são os desafios de palavras cruzadas matemáticas que utilizam termos matemáticos ou conceitos estudados no currículo.

Participante E16

O estudante participante E16 manifestou características indicativas de superdotação em dois domínios: (G) Inteligência Geral e (S) capacidade Socioafetiva, apontados no Guia de Observação Direta em Sala de Aula. Na LBISD, foram assinalados 13 indicadores no nível “SEMPRE” e 11 indicadores no nível “ÀS VEZES”. Em relação aos indicadores que caracterizam a capacidade de liderança, ambos os instrumentos concordam entre si (ver Anexo 3, p. 134).

Associando os indicadores observados nos instrumentos às Inteligências Múltiplas de Gardner, identificamos potencial em:

- **Inteligência Interpessoal:** Demonstrada pela forte habilidade social e em liderança.
- **Inteligência Intrapessoal:** Indicada pela capacidade de reflexão e autoavaliação.

Considerando os indicadores observados, sugerimos atividades de enriquecimento curricular que valorizem seus potenciais de aptidão para liderança e interação social. Atividades em grupo podem desenvolver esta alta habilidade.

Por essa razão, os projetos em grupo podem ser desenvolvidos para que o estudante com essas características possa assumir a liderança; atividades de tutoria em sua área de interesse acadêmico proporciona que o estudante reforce seus conhecimentos ao mesmo tempo que desenvolve as habilidades interpessoais e de empatia; atividades de reflexão e autoconhecimento podem ser incentivadas por meio da manutenção de um diário de reflexão para que o

estudante registre suas emoções, desafios e aprendizados diários. Em um contexto em que a escola tenha condições estruturais para uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a professora pode propor a manutenção de um *Padlet* ou mini vídeos para variar as formas de expressão e explorar novos recursos educacionais.

Participante E17

O estudante participante E17 desenvolveu indicadores de superdotação nos domínios: (G) Inteligência Geral, (GV) Inteligência com capacidade verbal e (GM) Inteligência com Profundidade e pensamento abstrato não linear no Guia de Observação Direta em Sala de Aula. No entanto, a análise dos indicadores de superdotação não se refletiu de forma equivalente no instrumento LBISD, uma vez que a professora assinalou 16 comportamentos no nível “SEMPRE” e oito no nível “ÀS VEZES”, o que caracteriza o comportamento intermitente (ver Anexo 3, p. 135).

Com base nos indicadores observados nos instrumentos e alinhando-os à Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, identificamos um conjunto de potenciais no estudante que merece destaque:

- **Inteligência Lógico-Matemática:** Demonstrada no pensamento abstrato e resolução de problemas.
- **Inteligência Linguística:** Evidenciada nas habilidades verbais.

Em face aos indicadores identificados nos instrumentos, recomendamos atividades de enriquecimento curricular que desenvolvam seus talentos evidenciados nas áreas linguística e lógica, por meio de um currículo desafiador em ambas as áreas a fim de desenvolver essas altas habilidades.

Recomendamos atividades de formulação e resolução de enigmas e quebra-cabeças que desafiem o pensamento lógico; participação em olimpíadas da OBMEP e OBI; atividades de leitura e análise de gráficos ou tabelas simples que explorem os dados de uma história narrativa.

Organizamos em um quadro (Quadro 10) uma apresentação dos domínios de inteligência observados em cada estudante, conforme os critérios

estabelecidos na pesquisa, bem como destacamos as áreas de maior evidência em cada caso. Os domínios identificados são classificados por Guenther (2013b): (G) Inteligência Geral, (GV) Inteligência com Capacidade Verbal, (GM) Inteligência com Profundidade e Pensamento Abstrato Não Linear, (C) Inteligência da Criatividade e Potencial Criador e (S) Capacidade Socioafetiva.

Além disso, o quadro indica as áreas em destaque para cada estudante, com base em suas habilidades específicas, como inteligência lógico-matemática, linguística, interpessoal, intrapessoal e espacial. Esses dados permitem compreender como os domínios identificados se relacionam com as áreas de maior interesse ou desempenho dos estudantes, proporcionando uma análise detalhada que subsidia a elaboração de estratégias pedagógicas de enriquecimento curricular adequadas às suas necessidades e potencialidades.

Quadro 10: Domínios de Inteligência e Áreas de Destaque dos Estudantes Identificados na Pesquisa.

ESTUDANTE	DOMÍNIOS	ÁREA EM DESTAQUE
E1	(G) Inteligência Geral, (GM) Inteligência com Profundidade e pensamento abstrato não linear e (C) Inteligência da Criatividade e potencial criador.	Inteligência Lógico-Matemática Inteligência Intrapessoal
E2	(G) Inteligência Geral.	Inteligência Lógico-Matemática Inteligência Intrapessoal
E3	(G) Inteligência Geral, (GV) Inteligência com Capacidade Verbal e (GM) Inteligência com Profundidade e Pensamento Abstrato Não Linear.	Inteligência Linguística Inteligência Lógico-Matemática
E4	Domínio (S) Inteligência da Capacidade Socioafetiva.	Inteligência Interpessoal Inteligência Interpessoal
E5	Domínio (G) Inteligência Geral.	Inteligência Lógico-Matemática Inteligência Espacial
E6		
E7	Domínio (G) Inteligência Geral.	Inteligência Lógico-Matemática
E8	(G) Inteligência Geral, (GV) Inteligência com Capacidade Verbal, (GM) Inteligência com Profundidade e pensamento abstrato não linear e (C) Inteligência da Criatividade e potencial criador.	Inteligência Lógico-Matemática Inteligência Linguística
E9	(G) Inteligência Geral e (C) Inteligência da Criatividade e potencial criador.	
E10	(G) Inteligência Geral, (GM) Inteligência com Profundidade e Pensamento Abstrato Não Linear, (C) Criatividade e	Inteligência Lógico-Matemática Inteligência Interpessoal Inteligência Intrapessoal Inteligência Espacial

	Potencial Criador e (S) Capacidade Socioafetiva.	
E11	(G) Inteligência Geral, (GM) Inteligência com Profundidade e pensamento abstrato não linear, (C) Inteligência da Criatividade e potencial criador e (S) Capacidade Socioafetiva.	Inteligência Lógico-Matemática Inteligência Interpessoal
E12	(GV) Inteligência com capacidade verbal.	Inteligência Linguística
E13	(G) Inteligência Geral, (GV) Inteligência com capacidade verbal, (GM) Inteligência com Profundidade e pensamento abstrato não linear e (C) Inteligência da Criatividade e potencial criador.	Inteligência Lógico-Matemática Inteligência Linguística
E14	(G) Inteligência Geral e (C) Inteligência da Criatividade e potencial criador.	Inteligência Lógico-Matemática
E15	(G) Inteligência Geral, (GV) Inteligência com capacidade verbal, (GM) Inteligência com Profundidade e pensamento abstrato não linear e (C) Inteligência da Criatividade e potencial criador.	Inteligência Linguística
E16	(G) Inteligência Geral e (S) capacidade Socioafetiva.	Inteligência Interpessoal Inteligência Intrapessoal
E17	(G) Inteligência Geral, (GV) Inteligência com capacidade verbal e (GM) Inteligência com Profundidade e pensamento abstrato não linear.	Inteligência Lógico-Matemática Inteligência Linguística

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

7. CONSIDERAÇÕES SOBRE O RECURSO EDUCACIONAL

Nesta seção, apresentaremos um infográfico como recurso educacional para apresentar às professoras algumas estratégias de enriquecimento curricular adaptadas a diferentes perfis de AHSD, baseado na teoria das Inteligência Múltiplas de Gardner (2000).

O recurso educacional desenvolvido nesta pesquisa é destinado ao uso docente como forma de reconhecimento de sua importância como mediadoras do conhecimento em sala de aula, atuando no processo de ensino-aprendizagem desde a identificação até o atendimento das necessidades específicas desses estudantes, como aponta Armstrong (2001).

Moraes (2013) considera que o processo de comunicação foi sendo transformado ao longo do tempo. As mídias tradicionais foram dando espaço a modelos mais dinâmicos de transmitir informações complexas. Nesse sentido, o infográfico atende a nossa proposta de comunicar de forma eficiente e inovadora, além de estimular o engajamento ao processo de enriquecimento curricular para estudantes com indicadores de AHSD em sala de aula.

Iniciamos o recurso apresentando o conceito de AHSD de acordo com a legislação brasileira vigente (Brasil, 2008) e que norteia a política educacional de atendimento ao público-alvo da educação especial dos sistemas de educação de todo o país. Com base nos apontamentos da literatura que tratam sobre estratégias de enriquecimento curricular, delineamos sugestões pedagógicas para apoiar as professoras em sala de aula (Renzulli, 2006, 2014; Bergamin, 2021).

O material aqui proposto visa atender os estudantes que demonstram em sala de aula um desempenho acima da média em uma ou mais áreas, como a intelectual e acadêmica, que nesta pesquisa identificamos em nossos estudantes participantes com excelente desenvolvimento nas áreas da inteligência linguística, lógico-matemática e espacial. Além disso, foram identificados perfis de AHSD em liderança manifesta pelos comportamentos que expressam maior capacidade socioafetiva e de liderança.

As atividades e estratégias de enriquecimento servirão aos estudantes que necessitam de um enriquecimento curricular adequado para estimular seu

potencial, de forma que suas necessidades educacionais sejam atendidas e que contemple seus interesses e curiosidades.

O infográfico explora o enriquecimento curricular e como pode ser ajustado em benefício de diferentes perfis de AHSD por meio de estratégias práticas e exemplos de atividades eficazes dentro dos perfis identificados na pesquisa.

7.1 Perfis de indicadores de altas habilidades ou superdotação na perspectiva das Inteligências Múltiplas de Gardner

Gardner em sua pesquisa sobre as Inteligências Múltiplas não trata especialmente de pessoas com superdotação ou da pessoa “extraordinária” como o autor se refere a indivíduos com essas características (Gardner, 1999), entretanto consideramos pertinente a abordagem de sua teoria para o processo de desenvolvimento dos potenciais com características de AHSD e que requerem estímulos específicos em sala de aula conforme sugere Antunes (2008).

Nessa perspectiva, apresentamos as inteligências abaixo, conforme a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, com a caracterização apropriada para que as professoras possam utilizar as estratégias pedagógicas que se moldem às necessidades de aprofundamento aos conhecimentos e interesses apresentados pelos estudantes de suas turmas.

- **Inteligência Lógico-Matemática:** Estudantes com habilidades avançadas em raciocínio lógico, resolução de problemas e compreensão de conceitos matemáticos complexos. Estudantes com essas características costumam apresentar facilidade em trabalhar com números, padrões e relações abstratas.
- **Inteligência Linguística:** Estudantes com uma capacidade excepcional para a linguagem, seja na escrita, leitura, ou comunicação verbal. Estudantes com essas características costumam apresentar um vocabulário amplo, facilidade para aprender novos idiomas e habilidade em expressar ideias de forma clara e criativa.

- **Inteligência Interpessoal:** Estudantes que possuem uma habilidade acima da média para entender e interagir com outras pessoas. Estudantes com essas características costumam apresentar níveis altos de empatia, ser bons líderes, além de mediar conflitos de forma eficaz. Apresentam facilidade para trabalhar em grupo e liderar projetos colaborativos dentro da escola.
- **Inteligência Intrapessoal:** Estudantes nesse perfil costumam ter um profundo entendimento de si mesmos, incluindo suas emoções, motivações e objetivos pessoais. Apresentam autonomia e capacidade de autoavaliação crítica que contribui no sucesso de suas produções escolares.
- **Inteligência Espacial:** Estudantes com uma habilidade acima da média para visualizar e manipular formas e espaços mentalmente. costumam apresentar bons resultados em tarefas que envolvem design, construção com blocos de montar, maquetes com reciclagem e se destacam em currículos como artes visuais, plásticas, cartografia, geometria, xadrez e outros.

As estratégias educacionais de enriquecimento curricular em sala de aula para estudantes com características de indicadores em AHSD na Inteligência Lógico-Matemática envolvem o desenvolvimento de habilidades em raciocínio lógico e resolução de problemas complexos. Justificamos a escolha por atividades como jogos de tabuleiro e de cartas que relacionam números, formas e padrões porque envolvem lógica que estimula áreas do cérebro associadas às tomadas de decisões e à solução de problemas complexos. Como defende Antunes (2008, p. 42), a estratégia “é um planejamento de ação para a busca de um resultado”.

Segundo estudos em neurociência e educação, jogos que envolvem lógica estimulam áreas do cérebro associadas à tomada de decisões e à solução de problemas complexos. Apresentamos a seguir, algumas estratégias que proporcionam experiências práticas e lúdicas e que atendem a área do conhecimento lógico-matemático:

- **Desafios de Lógica e Matemática Avançada:** Organizar competições de resolução de problemas complexos, como quebra-cabeças matemáticos e enigmas lógicos (Antunes, 2012a).
- **Laboratório de Matemática Aplicada:** Desenvolver projetos onde os estudantes apliquem conceitos matemáticos a situações do mundo real, por meio do pensamento heurístico (Antunes, 2012a), como a criação de modelos financeiros, construção de gráficos e tabelas para pesquisas escolares.
- **Caça ao Tesouro Matemático:** Criar uma caça ao tesouro com pistas e desafios matemáticos. Cada pista resolve um problema que leva à próxima pista, culminando em um prêmio para quem resolver todos os desafios.

As estratégias educacionais de enriquecimento curricular em sala de aula para estudantes com características de indicadores em AHSD na inteligência linguística envolvem o desenvolvimento de habilidades em linguagem, seja na escrita, leitura ou comunicação verbal. A seguir, apresentamos algumas estratégias que atendem a área do conhecimento linguístico:

- **Criação Literária:** Criar um espaço onde os estudantes possam escrever e compartilhar suas próprias histórias, poesias ou roteiros para peças de teatro. A professora deve incentivá-los a explorar diferentes estilos e formas de expressão literária.
- **Debate e Oratória:** Organizar atividades em que os estudantes pratiquem suas habilidades de debate e oratória, discutindo temas variados e aprimorando suas habilidades de argumentação e comunicação por meio da aprendizagem baseada em problemas.
- **Criação de um Jornal Escolar:** Envolver os estudantes na criação de um jornal escolar, onde possam escrever artigos, reportagens e entrevistas, e colaborar na edição e *design* do periódico.

As estratégias educacionais de enriquecimento curricular em sala de aula para estudantes com características de indicadores em AHSD na inteligência interpessoal envolvem o desenvolvimento de habilidades socioafetivas e de

liderança que mobilizam o entendimento e interação com outras pessoas (Antunes, 2012b). A seguir, mostramos algumas estratégias que atendem a essa habilidade:

- **Incentivar:** a participação do estudante em programas de liderança estudantil como representação de turma, agremiações estudantis ou conselhos escolares.
- **Projetos de Liderança e Colaboração:** Desenvolver projetos em grupo onde os estudantes assumam papéis de liderança e colaborem para alcançar objetivos comuns. Os discentes podem trabalhar em iniciativas como os cuidados com a horta da escola, designando colegas de forma rotativa para a irrigação das plantinhas e retirada de folhas secas e ervas daninhas. Também podem liderar campanhas de arrecadação de óleo de cozinha usado para destinar à reciclagem.
- **Jogo “A trilha das Emoções”:** Jogar em tabuleiro ou realizar dinâmicas com os estudantes que os ajudem a praticar a mediação de conflitos e a resolver problemas interpessoais de forma construtiva, como simulações de situações de mediação e discussões guiadas sobre empatia.

As estratégias educacionais de enriquecimento curricular em sala de aula para estudantes com características de indicadores em AHSD na inteligência intrapessoal envolvem o desenvolvimento de profundo entendimento de si mesmo, suas emoções e motivações. A seguir, salientamos algumas estratégias que atendem a essa habilidade:

- **Diário Pessoal para Momentos de Reflexão:** Incentivar os estudantes a manterem um diário onde possam refletir sobre suas emoções, objetivos de realização e progresso acadêmico. Oferecer espaços para discussões individuais sobre seus insights e desafios se sentirem necessidade.
- **Sessões de *Mindfulness* e Meditação:** Introduzir práticas de *Mindfulness* e meditação pós-recreio ou atividades muito ativas como aulas de educação física para ajudar os estudantes a desenvolverem

autoconhecimento e habilidades de gerenciamento emocional. Como atividade complementar e de registro, sugerir expressividade por meio de desenhos sobre o momento, isso ajuda a explorar seu autoconhecimento, como sugere Antunes (2012b).

- **Projetos de Pesquisa Pessoal:** Incentivar os estudantes a conduzirem pesquisas sobre os temas que lhes interessam em profundidade, refletindo sobre como esses temas se conectam com suas próprias vidas práticas e experiências que desejam concretizar.

As estratégias educacionais de enriquecimento curricular em sala de aula para estudantes com características de indicadores em AHSD na inteligência espacial envolvem o desenvolvimento de habilidades em visualizar e manipular formas e espaços, pensar de maneira tridimensional e ter excelentes referências espaciais ainda que sem o auxílio de instrumentos de localização (Antunes, 2009). A seguir, destacamos algumas estratégias que atendem a essa habilidade:

- **Criação de Mapas e Cartografia:** Propor atividades de criação de mapas detalhados do bairro da escola, residência ou mapas temáticos sobre eventos históricos ou culturais.
- **Atividades de *Design* e Construção com blocos de montar e Legos:** Organizar atividades que envolvam *design* e construção com blocos de montar e Legos, como a criação de maquetes de ambientes históricos ou desenvolver projetos de arquitetura com materiais recicláveis como o papelão e materiais diversos.
- **Torneio de Xadrez:** Criar torneios de xadrez ou outros jogos que exigem pensamento espacial e estratégia. Oferecer treinamento e oportunidades para os estudantes aprimorarem suas habilidades na aprendizagem ou prática do xadrez.

7.2 Conclusão sobre o recurso educacional

Neste material, propusemos estratégias de enriquecimento curricular como uma ferramenta útil e prática para o desenvolvimento de estudantes com

AHSD. Ao considerarmos os diferentes perfis de inteligência, buscamos aproximar as áreas de interesse do estudante baseando nossa análise a partir dos resultados individuais dos instrumentos de avaliação de indicadores de AHSD em comportamentos observados em sala de aula.

As propostas de atividades permitirão que esses estudantes sejam desafiados e motivados de maneira eficaz, contribuindo para o seu crescimento acadêmico e pessoal. As propostas aqui explanadas foram organizadas em um infográfico e a cada perfil de AHSD adicionado algumas propostas de recursos de TDIC com *link* que podem ser acessados por meio de *QR Code* para atender as escolas que dispuserem de equipamentos e tecnologias necessários para esse formato de acesso.

Cabe ressaltar que a ausência das inteligências, a saber: musical, corporal-cinestésica e naturalista não foram identificados entre os perfis de inteligências apresentadas pelos estudantes participantes do estudo durante a análise dos dados. Essa ausência pode refletir uma variação nos interesses, oportunidades de desenvolvimento ou condições contextuais dos participantes da pesquisa. Assim, os perfis observados se concentraram em outras inteligências, uma vez que tiveram maior evidência nos comportamentos observados em sala de aula.

Embora essas inteligências específicas não tenham emergido na pesquisa, é essencial destacar que elaboramos algumas estratégias pedagógicas que podem ser desenvolvidas para os casos de identificação de indicadores de AHSD para esses perfis de inteligência. Tais estratégias pedagógicas estão detalhadas no infográfico que acompanha esta investigação neste capítulo.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa abordou a importância da identificação de indicadores de AHSD em estudantes no contexto da sala de aula e do atendimento adequado voltado às suas necessidades educacionais específicas de enriquecimento curricular dentro de uma perspectiva de educação inclusiva. A investigação foi realizada em uma escola municipal do Rio de Janeiro, indicando a relevância de proceder à identificação nas primeiras séries do ensino fundamental, para que a escola desenvolva estratégias pedagógicas que se adaptem às necessidades específicas dos estudantes com indicadores de AHSD.

A implementação de um processo de identificação de indicadores de AHSD gerou reflexões significativas sobre o reconhecimento e o atendimento de estudantes com essas características na escola investigada. Esse processo também reforçou a importância de um olhar atento e intencional por parte das professoras, valorizando o potencial individual dos estudantes e contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva.

Ao longo da pesquisa, foram analisadas perspectivas teóricas que destacam a necessidade de estratégias de atendimento específicas, aliadas às políticas educacionais. As conclusões apresentadas são uma síntese dos principais achados desta investigação, com ênfase nas recomendações voltadas à prática pedagógica, que constitui o principal foco deste estudo.

Inicialmente, torna-se de suma importância destacar que a utilização dos instrumentos de observação do comportamento dos estudantes em busca de indicadores de AHSD demonstrou-se pertinente. A aplicação conjunta e complementar do Guia de Observação Direta em Sala de Aula e da LBISD permitiu que a observação direta e intencional das professoras em relação aos estudantes de suas turmas proporcionasse uma compreensão mais profunda do potencial de aprendizado dos alunos.

A partir da análise dos instrumentos e dos dados obtidos, foi possível identificar variados perfis de AHSD, que foram relacionados à teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (2000). Consideramos que a discussão dos dados encontrados converge com a teoria de Gardner e evidencia dimensões do

conhecimento que vão além dos domínios acadêmicos. A pesquisa permite observar que as características de AHSD estão em sincronia com a manifestação de certas inteligências, com destaque para as habilidades socioemocionais.

O desenvolvimento de estratégias pedagógicas para o enriquecimento curricular é facilitado pelo reconhecimento desses perfis. As propostas de estratégias de enriquecimento curricular visam não somente estimular os estudantes com AHSD por meio do engajamento em atividades desafiadoras que ampliam o conteúdo do currículo comum, porém também contribuir para o enriquecimento global do currículo para todos os estudantes. Isso promove um ambiente mais dinâmico e inclusivo para a aprendizagem de todos, conforme proposto por Renzulli (2014).

Nesta pesquisa, o papel das professoras na observação e identificação de indicadores de AHSD nos estudantes foi fundamental, o que evidencia ainda mais a necessidade de formação continuada em serviço para o magistério. Professoras com formação específica para o atendimento ao público-alvo da educação especial identificam os indicadores de AHSD de forma mais precisa e podem desenvolver e orientar professoras do ensino comum, com atividades de enriquecimento curricular capazes de promover uma educação inclusiva. Além disso, essas práticas exigem que os sistemas educacionais implementem e formulem políticas que atendam a comunidade escolar de forma eficiente.

Concluindo, esta pesquisa defende que as escolas e os sistemas educacionais tenham uma perspectiva multidimensional para avaliar as características comportamentais dos estudantes com AHSD. A partir da identificação dos indicadores nos primeiros anos de escolaridade, aliados ao enriquecimento curricular, formação docente e a implementação das políticas públicas para as AHSD, o ambiente educacional passa a ter um solo fértil para o desenvolvimento desses estudantes. Esses são elementos interdependentes para a promoção de uma educação inclusiva que valoriza o potencial de seus estudantes e que é capaz de beneficiar o ensino de qualidade para todos.

Embora os resultados da pesquisa tenham gerado reflexões significativas sobre o reconhecimento e o atendimento de estudantes com indicadores de AHSD, algumas limitações precisam ser consideradas. A realização do estudo em apenas uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro e com uma amostra

reduzida de 17 participantes restringe a generalização dos resultados para outros contextos escolares. Além disso, a utilização de instrumentos específicos aponta para a necessidade de diversificar as ferramentas de identificação, ampliando a captação de diferentes perfis de AHSD.

Como desdobramentos, sugerimos a ampliação do estudo para outras escolas e redes de ensino, explorando contextos regionais diversos e aumentando a amostra de participantes. Pesquisas futuras também podem desenvolver e validar novos instrumentos de identificação que contemplem uma gama mais ampla de habilidades, incluindo aquelas que não se manifestam em contextos acadêmicos tradicionais.

Vale destacar a importância de futuras pesquisas investigarem a relação entre as Inteligências Múltiplas de Gardner (2000) e a valorização das diversas formas de inteligência manifestadas pelos estudantes nas escolas, bem como explorassem de que maneira essas inteligências podem ser desenvolvidas na prática educacional em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, E. M. L. S. Perspectivas e desafios da educação do superdotado. *In*: ALENCAR, E. M. L. S. (Org.). **Tendências e desafios da Educação Especial**. 1 ed. Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, v. 1, pp. 104-124, 1994.
- ALENCAR, E. S. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ALENCAR, E. M. S. de; FLEITH, D. de S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU, 2001.
- ANTUNES, C. **Inteligências múltiplas e seus jogos**: introdução. v. 1. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ANTUNES, C. **Inteligências múltiplas e seus jogos**: inteligência espacial. v. 4. Petrópolis: Vozes, 2009.
- ANTUNES, C. **Inteligências múltiplas e seus jogos**: inteligência lógico-matemática. v. 6. Petrópolis: Vozes, 2012a.
- ANTUNES, C. **Inteligências múltiplas e seus jogos**: inteligências pessoais e inteligência existencial. v. 7. Petrópolis: Vozes, 2012b.
- ARMSTRONG, T. **Inteligências Múltiplas na sala de aula**. Porto Alegre. Artmed Editora, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, A. B.; SILVA, S. M. M. da; COSTA, M. da P. R. da. Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. **Bol. Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo, v. 35, n. 88, pp. 145-163, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2015000100010&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 31 mar. 2024.
- BERGAMIN, A. C. Altas habilidades/superdotação e sala de aula comum: desenvolvimento de práticas de enriquecimento. *In*: Carina Alexandra Rondini; Verônica Lima dos Reis. (Org.). Altas habilidades/superdotação: instrumentos para a identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum. 1ªed.Curitiba: CRV, 2021, v. , p. 275-294.
- BINET, A. **Les idées modernes sur les enfants**. Paris, Flammarion, 1920.
- BORBA, R. S. T. **Altas Habilidades ou Superdotação**: visíveis ou invisíveis na educação? 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: Superdotação e talentos**. Brasília, DF: MEC / SEESP, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**: Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **NAAHS: Orientações de Implementação**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/doc/documento%20orientador_naahs_29_05_06.doc. Acesso em: 3 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades ou superdotação**. SEESP/MEC (coord.). 2. ed., Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 143 p. (Série Saberes e práticas da inclusão).

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

BRASIL. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado**: Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 14 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011, Seção 1, p. 12. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota técnica nº 04**, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2014. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Brasil, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/reed.v2i3.8152>. Acesso em: 14 fev. 2024.

BRERO, J. G. D.; RONDINI, C. **Subnotificação censitária de estudantes com altas habilidades ou superdotados 2020: desorganização ou descaso?** Revista Teias, [S. l.], v. 23, n. 71, p. 476-486, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/65416>. Acesso em: 6 jul. 2024.

COSTA, L. C. Alternativas de atendimento e estratégias de apoio para os alunos com Altas habilidades ou superdotação: relações entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado. *In: Atendimento Educacional Especializado para as Altas habilidades ou Superdotação*. PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O.; NEGRINI, T. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018. p. 125-156. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/18762>. Acesso em: 15 jul. 2022.

CUNHA, V. A. B. *et al.* Altas Habilidades ou Superdotação: Da identificação à confirmação. **Revista Brasileira de Altas Habilidades ou Superdotação**, v. 4, n. 1, p. 59-73, 2022.

CUNHA, V. A. B.; PEDRO, K. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. Avaliação de uma criança com indicadores de precocidade no contexto pandêmico: Estudo de caso. *In: RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M. (Org.). Altas Habilidades ou Superdotação no Contexto Clínico*. 1 ed. Curitiba: CRV, v., p. 175-193, 2024.

CRUZ, B. M. da *et al.* A importância da identificação de altas habilidades ou superdotação no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Altas Habilidades ou Superdotação**, v. 4, n. 1, p. 46-58, 2022.

DELOU, C. M. C. **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados**: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino. 2001. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades ou superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. *In: FLEITH, D. S. (org). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades ou superdotação: orientação aos professores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 26-39.

DELOU, C. M. C. **Lista base de indicadores de superdotação**: parâmetros para observação de alunos em sala de aula. (1987 – Atualizado em 2013).

Disponível em: <https://paaahsd.uff.br/identificando-a-superdotacao/>. Acesso em: 4 jun. 2023.

EXTREMIANA, A. A. **Niños Superdotados**. Madrid: Pirámide, 2000.

FELDHUSEN, J. F. **Talented Identification and Development in Education (TIDE)**. Sarasota, FL: Center for Creative Learning, 1992.

FELDMAN, D. H. Giftedness as a developmentalist sees it. *In*: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Orgs.). **Conceptions of giftedness**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 285-305.

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

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

GAGNÉ, F. Transforming gifts into talents: The DMGT as a Developmental Theory. **High Ability Studies**, [S. l.], v. 15, n. 2, pp. 119-147, 2004.

GAGNÉ, F.; GUENTHER, Z. C. **O DMGT 2.0 de François Gagné: Construindo Talentos a partir da Dotação**. 2009. Disponível em: <http://docplayer.com.br/38365523-Construindo-o-talento-a-partir-da-dotacao-breve-visao-do-dmgt-2-0.html>. Acesso em: 31 jan. 2024.

GAGNÉ, F.; GUENTHER, Z. C. Desenvolvendo talentos: modelo diferenciado de dotação e talento-DMGT 2.0. *In*: **Altas habilidades ou superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, pp. 19-44, 2012.

GAMA, M. C. S. S. Superdotação e currículo. *In*: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Altas Habilidades ou superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas, Sp: Papirus, 2014. pp. 389-410.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na Prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARDNER, H. **Mentes extraordinárias: perfis de 4 pessoas excepcionais e um estudo sobre o extraordinário em cada um de nós**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

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

GARDNER, H.; FELDMAN, D. H.; KRECHEVSKY, M. Projeto Spectrum. **A teoria da Inteligência Múltipla na Educação Infantil: utilizando as competências das crianças**. 1 ed. Porto Alegre: Artes Médias, 2001.

GARDNER, H. **Mentes que mudam: a arte e a ciência de mudar as nossas mentes e a dos outros**, Porto Alegre: Artmed e Bookman, 2005.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. Panorama da educação inclusiva no município do Rio de Janeiro. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 123-136, 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432009000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 dez. 2023.

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

GUENTHER, Z. C. **Identificação de alunos dotados e talentosos**: metodologia do CEDET versão 2012. Lavras, MG: CEDET – ASPAT, 2013a.

GUENTHER, Z. C. **Crianças dotadas e talentosas**: não as deixe esperar mais. Rio de Janeiro: LTC, 2013b.

GUIMARAES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. T. Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades ou superdotação. *In*: FLEITH, D. S. (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades ou superdotação**. v. 1. Orientação a professores, Brasília: MEC/SEESP, 2007.

INEP. **Relatório Anual de Educação Especial 2023**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.inep.gov.br/documentos/publicacoes>. Acesso em: 20 jul. 2024.

KANDEL, E. R.; SQUIRE, L. R. **Memória**: da mente às moléculas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KAUFMAN, S. B.; STERNBERG, R. J. **Giftedness in the Euro-American culture**: conceptions of giftedness in sociocultural perspectives. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

MORAES, A. **Infografia**: história e projeto - origens, conceitos e processos do design que modificou a forma da mídia mais tradicional da história. São Paulo, Blücher, 2013.

MOREIRA, L. C.; CANATO, A. P. M. B.; PEDRA, N. T. de S. AHSD: concepções, invisibilidades, políticas públicas e necessidades - Uma entrevista com Laura Ceretta Moreira. **Revista X**, v. 19, n. 1, p. 206-216, 2024.

NOGUEIRA, S. R. A. *et al.* Freire, Renzulli e as Oficinas Interativas para alunos Superdotados. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 3, p. 147-170, 2020.

OLIVEIRA, L. P.; RANGNI, R. de A. Sinopse estatística da educação básica: o lugar dos alunos com alta capacidade. **Poiésis** - Revista do Programa de Pós-

Graduação em Educação, v. 13, n. 24, p. 480-496, 2019. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/7987/462>
2. Acesso em: 3 jul. 2024.

PEDRO, K. M.; BERGAMIN, A. C.; CAMPELO, A. de S. Apontamentos das pesquisas nacionais sobre o uso de instrumentos para avaliação das altas habilidades ou superdotação. *In: Altas Habilidades ou Superdotação no Contexto Clínico*. RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M. Curitiba: CRV, 2023. pp. 43-62.

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

PÉREZ, S. G. P. B. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 22, n. 35, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/811>. Acesso em: 26 mai. 2024.

PÉREZ, S. G. P. B., FREITAS, S. N. **Estado do conhecimento na área de Altas Habilidades ou Superdotação no Brasil**: uma análise das últimas décadas. Trabalho apresentado na 32ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Caxambu, 2009.

PESSANHA, J. A. M. Sócrates – vida e obra. *In: SÓCRATES. Os pensadores*. Seleção, introdução e notas de José Américo Motta Pessanha. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

PINTO, N. F. da S. Cadê os estudantes com altas habilidades ou superdotação das escolas estaduais que compõem o polo do CEFAPRO de alta floresta/MT? **Revista Brasileira de Altas Habilidades ou Superdotação**, Edição Especial, 2022. p. 23-33.

PIPERNO, B. R.; ROCHA, M. M. S. da. Enriquecimento interdisciplinar para os anos finais do ensino fundamental entre matemática e geografia. *In: RONDINI, C. A.; BERGAMIN, A. C. (Orgs.). Enriquecimento intra/extracurricular: teorias e práticas*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022. p. 185-211.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. *In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. B. (Eds.). Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RENZULLI, J. S. Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. **Phi Delta Kappan**, v. 84, n. 1, pp. 33-40, 57-58, 2002. Disponível em: <https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/expandgt>. Acesso em: 26 jan. 2024.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada Superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, [S. l.], v. 27, n. 1, 2006. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375>. Acesso em: 24 jan. 2024.

RENZULLI, J. S. Reexaminando o papel da educação para superdotados e desenvolvimento de talentos para o século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. **Gifted Child Quarterly**, v. 56, n. 3, pp. 150-159, 2012.

RENZULLI, J. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, 2014, p. 539-562. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/14285/pdf>. Acesso em: 28 jun.2024.

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.

SABATELLA, M. L. P. Expandir horizontes para compreender alunos superdotados. *In*: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Coords.). **Altas Habilidades ou Superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 113-128.

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

SOUZA, C. V. A. de. **Incidência de altas habilidades ou superdotação no Colégio Pedro II – Campus Engenho Novo I**: glossário técnico para subsidiar política pública de AEE. (Dissertação) Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. 5 ed. Cengage Learning, 2010.

TITON, E. R. *et al.* Mentoriat: grupo de pais como espaço alternativo ao acolhimento, debate e informação às famílias de crianças com altas habilidades ou superdotação. *In*: **Revista Brasileira de Altas Habilidades ou Superdotação**, Edição Especial, 2022. pp.123-134.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 13 set. 2023.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

VIEIRA, N. J. W. Inteligências múltiplas e altas habilidades uma proposta integradora para a identificação da superdotação. **Revista Linhas**, v. 6, n. 2, 2005. <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1270>. Acesso em: 5 jul. 2024.

VIEIRA, N. J. W. Políticas públicas educacionais no rio grande do Sul: Indicadores para discussão e análise na área das Altas Habilidades ou Superdotação. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1443>. Acesso em: 20 jul. 2024.

VIEIRA, N. J. W. O processo de identificação das AHSD: conhecendo algumas abordagens e refletindo sobre a identificação pela provisão. *In: Atendimento educacional especializado para as altas habilidades ou superdotação*. PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. de O.; NEGRINI, T. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/Livro-AHSD-Finalizado-p%C3%B3s-prova.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2017, 2018. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7327>. Acesso em: 25 mai. 2024.

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

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 27, n. 50, pp. 581-610, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14281>. Acesso em: 26 dez. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, SP, 1991.

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

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



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Campus de Presidente Prudente - SP



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO”

Nome da Pesquisadora: Pamela Leal Marinho Rossi
Nome do Orientador: Fabio Camargo Bandeira Villela

1. **Natureza da pesquisa:** a sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade: Realizar uma triagem de estudantes da escola que apresentem indicadores das altas habilidades ou superdotação.

Participantes da pesquisa: Professores e estudantes com indicadores de altas habilidades ou superdotação.

1. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a (o) sra (sr) contribuirá na identificação de eventual presença de alguns indicadores de altas habilidades ou superdotação no (a) estudante avaliado (a), para o qual leciona. A (O) sra (sr) preencherá os instrumentos de triagem para identificação de estudantes com altas habilidades ou superdotação, todo o processo será minuciosamente explicado pela pesquisadora, que fornecerá quaisquer esclarecimentos que sejam necessários durante todo o processo de aplicação dos instrumentos.

2. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, conforme Resolução no. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. A pesquisa não envolve riscos consideráveis, embora algum participante possa ficar um pouco apreensivo com o resultado da pesquisa e receberá a devida orientação da pesquisadora, caso a requeira no período da pesquisa.

3. **Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa:** A identidade do participante da pesquisa, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, serão mantidos em sigilo. Somente a pesquisadora e seu orientador (e/ou equipe de pesquisa) e professores da escola responsáveis pelo trabalho didático e adaptação curricular terão conhecimento da identidade do participante e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

4. **Confidencialidade dos Dados:** As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

5. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa, a (o) sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a presença de estudantes com indicadores de altas habilidades ou superdotação em sala de aula, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir no desenvolvimento pedagógico dos estudantes com alto rendimento escolar nas áreas de conhecimento que lhes trazem maior motivação. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

6. **Pagamento:** a (o) sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago a você pela participação na pesquisa.

A (O) sra (sr.) tem liberdade de recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a (o) sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do orientador do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Campus de Presidente Prudente - SP



Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

 Documento assinado digitalmente:
PAMELA LEAL MARINHO ROSSI
Data: 14/05/2023 21:34:59-0300
Verifique em: <https://validar.it.gov.br>

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

"Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução CNS 466/12, VII.2 e Resolução CNS 510/16)"

Pesquisador Responsável: Pamela Leal M. Rossi

E-mail: pamflorais@gmail.com

Orientador da Pesquisa: Prof. Dr. Fabio Camargo Bandeira Villela

E-mail: f.villela@unesp.br

Fone/WhatsApp 18.991552312

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenador: Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep.fct@unesp.br

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para
Responsáveis

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Identificação de estudantes com indicadores de altas habilidades ou superdotação em uma escola da rede municipal do rio de janeiro

Nome da Pesquisadora: Pamela Leal Marinho Rossi

Nome do Orientador: Fábio Camargo Bandeira Villela

1. **Natureza da pesquisa:** Sua(seu) filha(o) ou quem você legalmente representa está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade: Realizar uma triagem de estudantes da escola que apresentem indicadores das altas habilidades ou superdotação.
2. **Participantes da pesquisa:** Professores e estudantes com indicadores de altas habilidades ou superdotação.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra.(sr.) permitirá que a pesquisadora identifique ou não a presença de alguns indicadores de altas habilidades ou superdotação no(a) estudante avaliado(a), pelo qual é responsável.
4. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, segundo a Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. A pesquisa não envolve riscos consideráveis, embora algum participante possa ficar um pouco apreensivo com o resultado da pesquisa e receberá a devida orientação da pesquisadora, caso a requeira no período da pesquisa.
5. **Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa:** A identidade do participante da pesquisa, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, serão mantidos em sigilo. Somente a pesquisadora e seu orientador (ou equipe de pesquisa) e professores da escola responsáveis pelo trabalho didático e adaptação curricular terão conhecimento da identidade do participante e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
6. **Confidencialidade dos Dados:** As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).
7. **Benefícios:** Ao autorizar sua(seu) filha(o) ou quem você legalmente representa a participar desta pesquisa a sra.(sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a presença de estudantes com indicadores de altas habilidades ou superdotação em sala de aula, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir no desenvolvimento pedagógico dos estudantes com alto rendimento escolar nas áreas de

conhecimento que lhes trazem maior motivação, onde a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. **Pagamento:** sra.(sr.) - bem como o menor que você legalmente representa - não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago a vocês pela participação na pesquisa.

Sra.(sr.) tem liberdade de recusar a participação de quem legalmente representa e ainda se recusar a autorizar a participação dele em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para ambos. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do orientador do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

"Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução CNS 466/12, VII.2 e Resolução CNS 510/16)".

Apêndice C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada *Identificação de estudantes com indicadores de altas habilidades ou superdotação em uma escola da Rede Municipal do Rio de Janeiro*. Neste estudo, pretendemos identificar estudantes com indicadores de altas habilidades ou superdotação nessa escola.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é trazer informações importantes sobre a presença de estudantes com indicadores de altas habilidades ou superdotação em sala de aula, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir no desenvolvimento pedagógico dos estudantes com alto rendimento escolar nas áreas de conhecimento que lhes trazem maior motivação.

Para esta pesquisa adotaremos o seguinte procedimento: após a explicação, esclarecimentos e aceite dos(as) estudantes para a participação na pesquisa, um instrumento de identificação de indicadores de altas habilidades ou superdotação será aplicado por suas professoras. Para participar deste estudo, o seu responsável deverá autorizar e assinar um termo de consentimento, não havendo nenhum custo e nenhum tipo de vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O seu responsável poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendida pela pesquisadora, a qual irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, não havendo sua identificação em nenhuma publicação, apenas será de conhecimento de seus professores e da direção escolar, com o intuito de fazer possíveis ajustes em suas atividades escolares e torná-las mais gratificantes e interessantes. À equipe pedagógica caberá a decisão da forma como tratará essa informação com cada estudante. Este estudo apresenta risco mínimo, limitado à expectativa quanto ao resultado da avaliação. Os resultados gerais da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ **(se já tiver documento)**, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, 13 de maio de 2023.

Apêndice D – Parecer Consubstanciado CEP



FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP/CAMPUS PRESIDENTE PRUDENTE

Continuação do Parecer: 6.324.911

Justificativa de Ausência	5_termo_de_assentimento_assinado.pdf	09/08/2023 10:24:38	PAMELA LEAL MARINHO ROSSI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	8_termo_de_consentimento_livre_e_esc larecido_para_professoras_assinado.pdf	09/08/2023 10:23:10	PAMELA LEAL MARINHO ROSSI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	4_termo_de_consentimento_livre_e_esc larecido_para_responsavel_assinado.pdf	09/08/2023 10:18:23	PAMELA LEAL MARINHO ROSSI	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	09/08/2023 10:08:28	PAMELA LEAL MARINHO ROSSI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 26 de Setembro de 2023

Assinado por:

**Edna Maria do Carmo
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.ftc@unesp.br

ANEXO 1 – Lista Base de Comportamentos de Superdotação (LBISD)

LISTA BASE DE INDICADORES DE SUPERDOTAÇÃO

PARÂMETROS PARA OBSERVAÇÃO DE ALUNOS EM SALA DE AULA

por

Cristina Maria Carvalho Delou

Nome da Escola:

Turma:

Nome do Aluno:

Data de Nascimento:

Professor / Técnico Responsável:

FORMA INDIVIDUAL

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

1- NUNCA

2- ÀS VEZES

3- SEMPRE

COMPORTAMENTOS OBSERVÁVEIS	CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS	1	2	3
O aluno demonstra prazer em realizar ou planejar quebra-cabeça e problemas em forma de jogos.	GOSTA DE QUEBRA-CABEÇA E JOGOS-PROBLEMA (IG) ⁵			
O aluno dirige mais sua atenção para fazer coisas novas do que para o que já conhece e/ou faz sempre.	INTERESSA-SE MAIS POR ATIVIDADES CRIADORAS DO QUE POR TAREFAS REPETITIVAS E ROTINEIRAS (IG)			
O aluno sente prazer em superar os obstáculos ou as tarefas consideradas difíceis.	GOSTA DE ACEITAR DESAFIOS (IG)			
O aluno demonstra que faz excelente uso da faculdade de concatenar, relacionar ideias deduzidas uma das outras, a fim de chegar a uma conclusão ou a uma demonstração.	TEM EXCELENTE CAPACIDADE DE RACIOCÍNIO (IG)			
O aluno mantém e defende suas próprias ideias.	APRESENTA INDEPENDÊNCIA DE PENSAMENTO (IG)			
O aluno demonstra que associa o que aprende hoje ao que já aprendeu e assimilou.	RELACIONA AS INFORMAÇÕES JÁ RECEBIDAS COM OS NOVOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS (IG)			
O aluno emite opiniões pensadas, refletidas.	EMITE JULGAMENTOS AMADURECIDOS (IG)			
O aluno faz perguntas sobre assuntos corriqueiros do dia a dia, assim como sobre questões diferentes ligadas à física, astronomia, filosofia e outros.	POSSUI CURIOSIDADE DIVERSIFICADA (IG)			
O aluno demonstra realizar com acerto e aperfeiçoar, cada vez mais, tudo o que faz.	PROCURA PADRÃO SUPERIOR EM QUASE TUDO O QUE FAZ (IG)			
O aluno demonstra não precisar da ajuda de outras pessoas para desincumbir-se de suas responsabilidades.	APRESENTA AUTOSSUFICIÊNCIA (IG)			

⁵ IG = Inteligência Geral

O aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos.	APLICA OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS (IG)			
O aluno demonstra saber chegar ao término de um pensamento, problema, atividade e outros.	POSSUI CAPACIDADE DE CONCLUSÃO (IG)			
O aluno produz ideias, faz associações diferentes, encontrando novas alternativas para situações e problemas.	É IMAGINATIVO (PC) ⁶			
O aluno usa métodos novos em suas atividades, combina ideias e cria produtos diferentes.	É ORIGINAL (PC)			
O aluno faz atividades ou exercícios a mais do que foram pedidos.	EXECUTA TAREFAS ALÉM DAS PEDIDAS (PC)			
O aluno apresenta ideias comuns e diferentes com facilidade.	POSSUI FLEXIBILIDADE DE PENSAMENTO (PC)			
O aluno não precisa de muito tempo para produzir ideias novas ou muitas ideias.	TEM IDÉIAS RAPIDAMENTE (PC)			
O aluno demonstra verbalmente ideias novas e diferentes através de histórias, soluções de problemas, confecção e elaboração de textos, criação de objetos e outros.	POSSUI IMAGINAÇÃO FORA DO COMUM (PC)			
O aluno produz, inventa suas próprias respostas, encontrando soluções originais.	CRIA SUAS PRÓPRIAS SOLUÇÕES (PC)			
O aluno usa os objetos que já têm uma função definida de diferentes maneiras	DÁ NOVAS APLICAÇÕES A OBJETOS PADRONIZADOS (PC)			
O aluno é capaz de perceber o que seus colegas são capazes de fazer, orientá-los para que utilizem esta capacidade nos trabalhos e atividades do próprio grupo.	PODE JULGAR AS HABILIDADES DOS OUTROS ESTUDANTES E ENCONTRAR UM LUGAR PARA ELES NAS ATIVIDADES DO GRUPO (CL) ⁷			
O aluno analisa e julga trabalhos artísticos em exposições, visitas e a parques, museus e outros.	O ALUNO APRECIA, CRITICA E APRENDE ATRAVÉS DO TRABALHO DE OUTREM (CL)			
O aluno faz contatos sociais e inicia conversas com facilidade; faz amigos facilmente.	ESTABELECE RELAÇÕES SOCIAIS COM FACILIDADE (CL)			
O aluno tem coordenação, agilidade, habilidade para participar satisfatoriamente de exercícios e jogos.	POSSUI HABILIDADE FÍSICA (CP) ⁸			

⁶ PC = Pensamento Criador

⁷ CL = Capacidade de Liderança

⁸ CP = Capacidade Psicomotora

ANEXO 2 – Guia de Observação Direta em Sala de Aula**GUIA DE IDENTIFICAÇÃO PARA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA**

ESCOLA: _____

ENDEREÇO: _____

FONE: _____

PROFESSOR(A): _____

SÉRIE: _____

Nº DE CRIANÇAS: _____ M: _____ F: _____

FAIXA ETÁRIA: _____

PERÍODO da Observação: _____

Prezado colega,

Todos queremos encontrar nossos alunos de maior potencial e ajudá-los a chegar ao máximo do que podem ser, na escola e na vida. Mas o problema é que alunos dotados e talentosos, geralmente, não são visíveis na sala de aula, no meio dos outros. Precisamos localizá-los, para ajudá-los a se desenvolver, e somente o professor de sala de aula conhece sua turma o suficiente para nos dar dados fiéis sobre seus alunos. Portanto seu papel é decisivo para estabelecer se uma criança terá ou não uma chance de ter seu potencial reconhecido.

Essa folha vai ajudá-lo a focalizar sinais relevantes. Estude cada item, **pense em cada um de seus alunos, e em toda a turma, e nos indique os dois que mais se sobressaem em cada um dos indicadores listados.** Não se apresse, mas também não demore, porque é necessário terminar a coleta de dados em duas semanas. Toda e qualquer informação que nos deseje comunicar é bem-vinda, mas registre tudo aqui na folha de dados, para que sua colaboração não seja perdida.

Vamos trabalhar juntos para que cada criança em nossa comunidade possa receber tudo o que necessita em educação para se desenvolver ao máximo possível, de acordo com sua capacidade e seu potencial. Muito obrigada, e muito sucesso!

Zenita Cunha Guenther
Supervisora Técnica CEDET/ASPAT

Indique em cada item os dois alunos de sua turma, menino ou menina que, em sua opinião, apresentam as seguintes características:

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

ANEXO 3 – Resultados Individuais

Participante E1

E1 – Indicativos de superdotação em comportamentos observados.

Guia de Observação Direta em Sala de Aula	Lista Base de Indicadores de Superdotação
(9) curiosidade, pergunta, olha, interessa por tudo;	O aluno dirige mais sua atenção para fazer coisas novas do que para o que já conhece ou faz sempre.
(24) Mais atento, perspicaz e observador;	O aluno sente prazer em superar os obstáculos ou as tarefas consideradas difíceis.
(26) Bom acervo de conhecimentos e informações;	O aluno demonstra que faz excelente uso da faculdade de concatenar, relacionar ideias deduzidas uma das outras, a fim de chegar a uma conclusão ou a uma demonstração.
(29) Maior autonomia e iniciativa;	O aluno mantém e defende suas próprias ideias.
(31) Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz;	O aluno demonstra que associa o que aprende hoje ao que já aprendeu ou assimilou.
(1) Melhor em áreas da matemática e ciências;	O aluno emite opiniões pensadas, refletidas.
(11) Seguro, tem confiança em si;	O aluno faz perguntas sobre assuntos corriqueiros do dia a dia, assim como sobre questões diferentes ligadas à física, astronomia, filosofia e outros.
(21) Atenção focada na busca de solução;	O aluno demonstra realizar com acerto e aperfeiçoar, cada vez mais, tudo o que faz.
(3) Melhor produção em arte e educação artística;	O aluno demonstra não precisar da ajuda de outras pessoas para desincumbir-se de suas responsabilidades.
(8) Senso crítico e autocrítica realista;	O aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos.
(13) Sensibilidade na percepção de cores, sons, formas;	O aluno demonstra saber chegar ao término de um pensamento, problema, atividade e outros.
(18) Originais, autênticos, fluentes em ideia e ações;	O aluno produz ideias, faz associações diferentes, encontrando novas alternativas para situações e problemas.
(23) Capacidade de pensar e agir por intuição.	O aluno usa métodos novos em suas atividades, combina ideias e cria produtos diferentes.

(4) Maior facilidade e rapidez para aprender;	O aluno faz atividades ou exercícios a mais do que foram pedidos.
(14) Maior rapidez de pensamento e ação;	O aluno apresenta ideias comuns e diferentes com facilidade.
(19) Capacidade de pensar e tirar conclusão;	O aluno não precisa de muito tempo para produzir ideias novas ou muitas ideias.
(29) Maior autonomia e iniciativa;	O aluno produz, inventa suas próprias respostas, encontrando soluções originais.
(6) Maior capacidade de concentração e ação;	O aluno usa os objetos que já têm uma função definida de diferentes maneiras.
(28) Ações e ideias inesperadas e pertinentes.	O aluno analisa e julga trabalhos artísticos em exposições, visitas e a parques, museus e outros.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Participante E2

E2 – Indicativos de superdotação em comportamentos observados.

Guia de Observação Direta em Sala de Aula	Lista Base de Indicadores de Superdotação
(19) Capacidade de pensar e tirar conclusão;	O aluno demonstra prazer em realizar ou planejar quebra-cabeça e problemas em forma de jogos.
(24) Mais atento, perspicaz e observador;	O aluno sente prazer em superar os obstáculos ou as tarefas consideradas difíceis.
(4) Maior facilidade e rapidez para aprender;	O aluno mantém e defende suas próprias ideias.
(29) Maior autonomia e iniciativa;	O aluno demonstra que associa o que aprende hoje ao que já aprendeu e assimilou.
(31) Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz.	O aluno demonstra realizar com acerto e aperfeiçoar, cada vez mais, tudo o que faz.
-	O aluno demonstra não precisar da ajuda de outras pessoas para desincumbir-se de suas responsabilidades.
-	O aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos.
-	O aluno demonstra saber chegar ao término de um pensamento, problema, atividade e outros.
-	O aluno faz atividades ou exercícios a mais do que foram pedidos.

-	O aluno apresenta ideias comuns e diferentes com facilidade.
-	O aluno não precisa de muito tempo para produzir ideias novas ou muitas ideias.
-	O aluno produz, inventa suas próprias respostas, encontrando soluções originais.
-	O aluno usa os objetos que já têm uma função definida de diferentes maneiras
-	O aluno é capaz de perceber o que seus colegas são capazes de fazer, orientá-los para que utilizem esta capacidade nos trabalhos e atividades do próprio grupo.
-	O aluno analisa e julga trabalhos artísticos em exposições, visitas e a parques, museus e outros.
-	O aluno faz contatos sociais e inicia conversas com facilidade; faz amigos facilmente.
-	O aluno tem coordenação, agilidade, habilidade para participar satisfatoriamente de exercícios e jogos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Participante E3

E3 – Indicativos de superdotação em comportamentos observados.

Guia de Observação Direta em Sala de Aula	Lista Base de Indicadores de Superdotação
(19) Capacidade de pensar e tirar conclusão;	O aluno demonstra prazer em realizar ou planejar quebra-cabeça e problemas em forma de jogos.
(24) Mais atento, perspicaz e observador;	O aluno sente prazer em superar os obstáculos ou as tarefas consideradas difíceis.
(4) Maior facilidade e rapidez para aprender;	O aluno demonstra que faz excelente uso da faculdade de concatenar, relacionar ideias deduzidas uma das outras, a fim de chegar a uma conclusão ou a uma demonstração.
(29) Maior autonomia e iniciativa;	O aluno demonstra que associa o que aprende hoje ao que já aprendeu ou assimilou.

(31) Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz.	O aluno demonstra realizar com acerto e aperfeiçoar, cada vez mais, tudo o que faz.
(9) curiosidade, pergunta, olha, interessa por tudo;	O aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos.
(14) Maior rapidez de pensamento e ação;	O aluno demonstra saber chegar ao término de um pensamento, problema, atividade e outros.
(2) Melhor produção em linguagem, comunicação, expressão;	O aluno produz ideias, faz associações diferentes, encontrando novas alternativas para situações e problemas.
(7) Interessado em livros, literatura, poesias;	O aluno faz atividades ou exercícios a mais do que foram pedidos.
(12) Mais “vivo”, perspicaz, muita energia mental;	O aluno apresenta ideias comuns e diferentes com facilidade.
(1) Melhor produção nas áreas da matemática e ciências;	O aluno usa os objetos que já têm uma função definida de diferentes maneiras.
(6) Maior capacidade de concentração e atenção;	O aluno analisa e julga trabalhos artísticos em exposições, visitas e a parques, museus e outros.
(11) Seguro, tem confiança em si.	O aluno faz contatos sociais e inicia conversas com facilidade; faz amigos facilmente.
-	O aluno tem coordenação, agilidade, habilidade para participar satisfatoriamente de exercícios e jogos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Participante E4

E4 – Indicativos de superdotação em comportamentos observados.

Guia de Observação Direta em Sala de Aula	Lista Base de Indicadores de Superdotação
(15) Liderança, capacidade de organizar o grupo;	O aluno demonstra prazer em realizar ou planejar quebra-cabeça e problemas em forma de jogos.
(24) Mais atento, perspicaz e observador;	O aluno dirige mais sua atenção para fazer coisas novas do que para o que já conhece ou faz sempre.
(4) Maior facilidade e rapidez para aprender;	O aluno sente prazer em superar os obstáculos ou as tarefas consideradas difíceis.
(5) Boa presença em atividades regulares e extraclasse;	O aluno demonstra que faz excelente uso da faculdade de concatenar, relacionar ideias deduzidas uma das

	outras, a fim de chegar a uma conclusão ou a uma demonstração
(17) Capaz de passar energia e motivação ao grupo;	O aluno demonstra que associa o que aprende hoje ao que já aprendeu e assimilou.
(20) Boa capacidade de comunicação e persuasão;	O aluno faz perguntas sobre assuntos corriqueiros do dia a dia, assim como sobre questões diferentes ligadas à física, astronomia, filosofia e outros.
(25) Preocupado com o bem-estar dos outros;	O aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos.
(2) Melhor produção em linguagem, comunicação, expressão;	O aluno produz ideias, faz associações diferentes, encontrando novas alternativas para situações e problemas.
(7) Interessado em livros, literatura, poesias;	O aluno não precisa de muito tempo para produzir ideias novas ou muitas ideias.
(30) Sensíveis e bondosos com os colegas;	O aluno usa os objetos que já têm uma função definida de diferentes maneiras.
-	O aluno faz contatos sociais e inicia conversas com facilidade; faz amigos facilmente.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Participante E5

E5 – Indicativos de superdotação em comportamentos observados.

Guia de Observação Direta em Sala de Aula	Lista Base de Indicadores de Superdotação
(26) Bom acervo de conhecimentos e informações;	O aluno sente prazer em superar os obstáculos ou as tarefas consideradas difíceis.
(24) Mais atento, perspicaz e observador;	O aluno demonstra que associa o que aprende hoje ao que já aprendeu e assimilou.
(4) Maior facilidade e rapidez para aprender;	O aluno usa os objetos que já têm uma função definida de diferentes maneiras.
(14) Maior rapidez de pensamento e ação;	O aluno é capaz de perceber o que seus colegas são capazes de fazer, orientá-los para que utilizem esta capacidade nos trabalhos e atividades do próprio grupo.
(19) Capacidade de pensar e tirar conclusão;	O aluno faz contatos sociais e inicia conversas com facilidade; faz amigos facilmente.
(29) Maior autonomia e iniciativa;	-

(31) Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz.	
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Participante E6

O estudante participante E6 não apresentou indicadores de superdotação em número suficiente de acordo com os critérios do instrumento para ser considerado no Guia de Observação Direta em Sala de Aula.

O instrumento Lista Base de Indicadores de Superdotação corrobora com a avaliação do instrumento anterior. A professora marcou 9 comportamentos no nível “SEMPRE”, indicando a ausência de indicadores de altas habilidades ou superdotação neste instrumento, assim como no Guia de Observação Direta em Sala de Aula. Não elaboramos quadro com os indicativos de superdotação em comportamentos observados para o participante E6, devido à ausência de indicadores em ambos os instrumentos.

Participante E7

E7 – Indicativos de superdotação em comportamentos observados.

Lista Base de Indicadores de Superdotação	Lista Base de Indicadores de Superdotação
O aluno demonstra prazer em realizar ou planejar quebra-cabeça e problemas em forma de jogos.	O aluno emite opiniões pensadas, refletidas.
O aluno dirige mais sua atenção para fazer coisas novas do que para o que já conhece ou faz sempre.	O aluno faz perguntas sobre assuntos corriqueiros do dia a dia, assim como sobre questões diferentes ligadas à física, astronomia, filosofia e outros.
O aluno sente prazer em superar os obstáculos ou as tarefas consideradas difíceis.	O aluno demonstra realizar com acerto e aperfeiçoar, cada vez mais, tudo o que faz.
O aluno demonstra que faz excelente uso da faculdade de concatenar, relacionar ideias deduzidas uma das outras, a fim de chegar a uma conclusão ou a uma demonstração.	O aluno demonstra não precisar da ajuda de outras pessoas para desincumbir-se de suas responsabilidades.
O aluno mantém e defende suas próprias ideias.	O aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos.
O aluno demonstra que associa o que aprende hoje ao que já aprendeu e assimilou.	O aluno demonstra saber chegar ao término de um pensamento, problema, atividade e outros.

O aluno faz atividades ou exercícios a mais do que foram pedidos.	O aluno produz ideias, faz associações diferentes, encontrando novas alternativas para situações e problemas.
O aluno não precisa de muito tempo para produzir ideias novas ou muitas ideias.	O aluno produz, inventa suas próprias respostas, encontrando soluções originais.
O aluno demonstra verbalmente ideias novas e diferentes através de histórias, soluções de problemas, confecção e elaboração de textos, criação de objetos e outros.	O aluno analisa e julga trabalhos artísticos em exposições, visitas e a parques, museus e outros.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Participante E8

O estudante participante E8 mostrou caracterização de indicadores de superdotação em 4 domínios da inteligência no Guia de Observação Direta em Sala de Aula: (G) Inteligência Geral, (GV) Inteligência com capacidade verbal, (GM) Inteligência com Profundidade e pensamento abstrato não linear e (C) Inteligência da Criatividade e potencial criador.

De maneira corroborativa, a LBISD caracterizou o participante E8 em 21 indicadores no nível “SEMPRE” e não obteve nenhum indicador no nível “NUNCA”. É interessante observar que o participante E8 não foi mencionado no indicador “mais original, autêntico, fluente em ideia e ações” do Guia de Observação Direta em Sala de Aula que corresponde às características comportamentais de dois indicadores de criatividade que foram assinalados no nível “ÀS VEZES” da LBISD: “é original” e “dá novas aplicações a objetos padronizados”.

Embora haja estreitamento entre os dois instrumentos aplicados em relação ao participante E8, apontamos um indicador de criatividade que apresenta contraditoriedade nas respostas dos instrumentos. No Guia de Observação Direta em Sala de Aula, o participante E8 foi apontado como destaque no indicador 8, senso crítico, autocrítica realista”, mas na LBISD o indicador correspondente: “o aluno analisa e julga trabalhos artísticos em exposições, visitas e a parques, museus e outros”, foi assinalado no nível “ÀS VEZES” evidenciando a divergência no julgamento.

E8 – Indicativos de superdotação em comportamentos observados.

Guia de Observação Direta em Sala de Aula	Lista Base de Indicadores de Superdotação
(9) curiosidade, pergunta, olha, interessa por tudo;	O aluno demonstra prazer em realizar ou planejar quebra-cabeça e problemas em forma de jogos.
(24) Mais atento, perspicaz e observador;	O aluno dirige mais sua atenção para fazer coisas novas do que para o que já conhece ou faz sempre.
(26) Bom acervo de conhecimentos e informações;	O aluno sente prazer em superar os obstáculos ou as tarefas consideradas difíceis.
(29) Maior autonomia e iniciativa;	O aluno demonstra que faz excelente uso da faculdade de concatenar, relacionar ideias deduzidas uma das outras, a fim de chegar a uma conclusão ou a uma demonstração.
(31) Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz;	O aluno mantém e defende suas próprias ideias.
(1) Melhor em áreas da matemática e ciências;	O aluno demonstra que associa o que aprende hoje ao que já aprendeu ou assimilou.
(11) Seguro, tem confiança em si;	O aluno emite opiniões pensadas, refletidas.
(2) Melhor produção em linguagem, comunicação, expressão;	O aluno faz perguntas sobre assuntos corriqueiros do dia a dia, assim como sobre questões diferentes ligadas à física, astronomia, filosofia e outros.
(7) Interessado em livros, literatura, poesias;	O aluno demonstra realizar com acerto e aperfeiçoar, cada vez mais, tudo o que faz.
(8) Senso crítico e autocrítica realista;	O aluno demonstra não precisar da ajuda de outras pessoas para desincumbir-se de suas responsabilidades.
(15) Liderança, capacidade de organizar o grupo;	O aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos.
(22) Participa em tudo que a turma faz;	O aluno demonstra saber chegar ao término de um pensamento, problema, atividade e outros.
(23) Capacidade de pensar e agir por intuição.	O aluno produz ideias, faz associações diferentes, encontrando novas alternativas para situações e problemas.
(4) Maior facilidade e rapidez para aprender;	O aluno faz atividades ou exercícios a mais do que foram pedidos.
(14) Maior rapidez de pensamento e ação;	O aluno apresenta ideias comuns e diferentes com facilidade.

(19) Capacidade de pensar e tirar conclusão;	O aluno não precisa de muito tempo para produzir ideias novas ou muitas ideias.
(28) Ações e ideias inesperadas e pertinentes;	O aluno demonstra verbalmente ideias novas e diferentes através de histórias, soluções de problemas, confecção e elaboração de textos, criação de objetos e outros.
(27) Ser presente em atividades na escola e comunidade.	O aluno produz, inventa suas próprias respostas, encontrando soluções originais.
-	O aluno é capaz de perceber o que seus colegas são capazes de fazer, orientá-los para que utilizem esta capacidade nos trabalhos e atividades do próprio grupo.
-	O aluno faz contatos sociais e inicia conversas com facilidade; faz amigos facilmente.
-	O aluno tem coordenação, agilidade, habilidade para participar satisfatoriamente de exercícios e jogos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Participante E9

E9 – Indicativos de superdotação em comportamentos observados.

Guia de Observação Direta em Sala de Aula	Lista Base de Indicadores de Superdotação
(14) Maior rapidez de pensamento e ação;	O aluno demonstra prazer em realizar ou planejar quebra-cabeça e problemas em forma de jogos.
(19) Capacidade de pensar e tirar conclusão;	O aluno dirige mais sua atenção para fazer coisas novas do que para o que já conhece ou faz sempre.
(26) Bom acervo de conhecimentos e informações;	O aluno sente prazer em superar os obstáculos ou as tarefas consideradas difíceis.
(29) Maior autonomia e iniciativa;	O aluno demonstra que faz excelente uso da faculdade de concatenar, relacionar ideias deduzidas uma das outras, a fim de chegar a uma conclusão ou a uma demonstração.
(1) Melhor em áreas da matemática e ciências;	O aluno mantém e defende suas próprias ideias.
(11) Seguro, tem confiança em si;	O aluno demonstra que associa o que aprende hoje ao que já aprendeu e assimilou.

(8) Senso crítico e autocrítica realista;	O aluno emite opiniões pensadas, refletidas.
(23) Capacidade de pensar e agir por intuição;	O aluno faz perguntas sobre assuntos corriqueiros do dia a dia, assim como sobre questões diferentes ligadas à física, astronomia, filosofia e outros.
(4) Maior facilidade e rapidez para aprender;	O aluno demonstra realizar com acerto e aperfeiçoar, cada vez mais, tudo o que faz.
(28) Ações e ideias inesperadas e pertinentes;	O aluno demonstra não precisar da ajuda de outras pessoas para desincumbir-se de suas responsabilidades.
(16) Boa organização mental e visão do todo.	O aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos.
-	O aluno demonstra saber chegar ao término de um pensamento, problema, atividade e outros.
-	O aluno produz ideias, faz associações diferentes, encontrando novas alternativas para situações e problemas.
-	O aluno faz atividades ou exercícios a mais do que foram pedidos.
-	O aluno apresenta ideias comuns e diferentes com facilidade.
-	O aluno não precisa de muito tempo para produzir ideias novas ou muitas ideias.
-	O aluno demonstra verbalmente ideias novas e diferentes através de histórias, soluções de problemas, confecção e elaboração de textos, criação de objetos e outros.
-	O aluno produz, inventa suas próprias respostas, encontrando soluções originais.
-	O aluno tem coordenação, agilidade, habilidade para participar satisfatoriamente de exercícios e jogos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Participante E10

E10 – Indicativos de superdotação em comportamentos observados.

Guia de Observação Direta em Sala de Aula	Lista Base de Indicadores de Superdotação
(14) Maior rapidez de pensamento e ação;	O aluno demonstra prazer em realizar ou planejar quebra-cabeça e problemas em forma de jogos.
(1) Melhor em áreas da matemática e ciências;	O aluno dirige mais sua atenção para fazer coisas novas do que para o que já conhece ou faz sempre.
(11) Seguro, tem confiança em si;	O aluno sente prazer em superar os obstáculos ou as tarefas consideradas difíceis.
(8) Senso crítico e autocrítica realista;	O aluno demonstra que faz excelente uso da faculdade de concatenar, relacionar ideias deduzidas uma das outras, a fim de chegar a uma conclusão ou a uma demonstração.
(23) Capacidade de pensar e agir por intuição;	O aluno mantém e defende suas próprias ideias.
(4) Maior facilidade e rapidez para aprender;	O aluno demonstra que associa o que aprende hoje ao que já aprendeu e assimilou.
(9) curiosidade, pergunta, olha, interessa por tudo;	O aluno faz perguntas sobre assuntos corriqueiros do dia a dia, assim como sobre questões diferentes ligadas à física, astronomia, filosofia e outros.
(24) Mais atento, perspicaz e observador;	O aluno demonstra não precisar da ajuda de outras pessoas para desincumbir-se de suas responsabilidades.
(31) Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz;	O aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos.
(21) Atenção focada na busca de solução;	O aluno demonstra saber chegar ao término de um pensamento, problema, atividade e outros.
(3) Melhor produção em arte e educação artística;	O aluno produz ideias, faz associações diferentes, encontrando novas alternativas para situações e problemas.
(18) Originais, autênticos, fluentes em ideia e ações;	O aluno faz atividades ou exercícios a mais do que foram pedidos.
(15) Liderança, capacidade de organizar o grupo;	O aluno não precisa de muito tempo para produzir ideias novas ou muitas ideias.
(5) Boa presença em atividades regulares e extraclasse;	O aluno demonstra verbalmente ideias novas e diferentes através de histórias, soluções de problemas,

	confeção e elaboração de textos, criação de objetos e outros.
(17) Capaz de passar energia e motivação ao grupo;	O aluno produz, inventa suas próprias respostas, encontrando soluções originais.
(25) Preocupado com o bem-estar dos outros;	-
(10) Segurança e autoconfiança em situações de grupo;	-
(28) Ações e ideias inesperadas e pertinentes.	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Participante E11

E11 – Indicativos de superdotação em comportamentos observados.

Guia de Observação Direta em Sala de Aula	Lista Base de Indicadores de Superdotação
(14) Maior rapidez de pensamento e ação;	O aluno demonstra prazer em realizar ou planejar quebra-cabeça e problemas em forma de jogos.
(1) Melhor em áreas da matemática e ciências;	O aluno dirige mais sua atenção para fazer coisas novas do que para o que já conhece ou faz sempre.
(11) Seguro, tem confiança em si;	O aluno sente prazer em superar os obstáculos ou as tarefas consideradas difíceis.
(8) Senso crítico e autocrítica realista;	O aluno demonstra que faz excelente uso da faculdade de concatenar, relacionar ideias deduzidas uma das outras, a fim de chegar a uma conclusão ou a uma demonstração.
(23) Capacidade de pensar e agir por intuição;	O aluno mantém e defende suas próprias ideias.
(4) Maior facilidade e rapidez para aprender;	O aluno demonstra que associa o que aprende hoje ao que já aprendeu e assimilou.
(9) curiosidade, pergunta, olha, interessa por tudo;	O aluno emite opiniões pensadas, refletidas.
(24) Mais atento, perspicaz e observador;	O aluno faz perguntas sobre assuntos corriqueiros do dia a dia, assim como sobre questões diferentes ligadas à física, astronomia, filosofia e outros.
(31) Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz;	O aluno demonstra realizar com acerto e aperfeiçoar, cada vez mais, tudo o que faz.
(21) Atenção focada na busca de solução;	O aluno demonstra não precisar da ajuda de outras pessoas para

	desincumbir-se de suas responsabilidades.
(3) Melhor produção em arte e educação artística;	O aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos.
(18) Originais, autênticos, fluentes em ideia e ações;	O aluno demonstra saber chegar ao término de um pensamento, problema, atividade e outros.
(15) Liderança, capacidade de organizar o grupo;	O aluno produz ideias, faz associações diferentes, encontrando novas alternativas para situações e problemas.
(5) Boa presença em atividades regulares e extraclasse;	O aluno faz atividades ou exercícios a mais do que foram pedidos.
(17) Capaz de passar energia e motivação ao grupo;	O aluno apresenta ideias comuns e diferentes com facilidade.
(25) Preocupado com o bem-estar dos outros;	O aluno não precisa de muito tempo para produzir ideias novas ou muitas ideias.
(10) Segurança e autoconfiança em situações de grupo.	O aluno demonstra verbalmente ideias novas e diferentes através de histórias, soluções de problemas, confecção e elaboração de textos, criação de objetos e outros.
-	O aluno produz, inventa suas próprias respostas, encontrando soluções originais.
-	O aluno usa métodos novos em suas atividades, combina ideias e cria produtos diferentes.
-	O aluno é capaz de perceber o que seus colegas são capazes de fazer, orientá-los para que utilizem esta capacidade nos trabalhos e atividades do próprio grupo.
-	O aluno analisa e julga trabalhos artísticos em exposições, visitas e a parques, museus e outros.
-	O aluno faz contatos sociais e inicia conversas com facilidade; faz amigos facilmente.
-	O aluno tem coordenação, agilidade, habilidade para participar satisfatoriamente de exercícios e jogos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Participante E12

E12 – Indicativos de superdotação em comportamentos observados.

Guia de Observação Direta em Sala de Aula	Lista Base de Indicadores de Superdotação
(27) Ser presente em atividades na escola e comunidade;	O aluno demonstra prazer em realizar ou planejar quebra-cabeça e problemas em forma de jogos.
(7) Interessado em livros, literatura, poesias;	O aluno dirige mais sua atenção para fazer coisas novas do que para o que já conhece ou faz sempre.
(2) Melhor produção em linguagem, comunicação, expressão;	O aluno sente prazer em superar os obstáculos ou as tarefas consideradas difíceis.
(22) Participa em tudo que a turma faz.	O aluno demonstra que faz excelente uso da faculdade de concatenar, relacionar ideias deduzidas uma das outras, a fim de chegar a uma conclusão ou a uma demonstração.
-	O aluno mantém e defende suas próprias ideias.
-	O aluno demonstra que associa o que aprende hoje ao que já aprendeu e assimilou.
-	O aluno emite opiniões pensadas, refletidas.
-	O aluno faz perguntas sobre assuntos corriqueiros do dia a dia, assim como sobre questões diferentes ligadas à física, astronomia, filosofia e outros.
-	O aluno demonstra realizar com acerto e aperfeiçoar, cada vez mais, tudo o que faz.
-	O aluno demonstra não precisar da ajuda de outras pessoas para desincumbir-se de suas responsabilidades.
-	O aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos.
-	O aluno demonstra saber chegar ao término de um pensamento, problema, atividade e outros.
-	O aluno produz ideias, faz associações diferentes, encontrando novas alternativas para situações e problemas.
-	O aluno usa métodos novos em suas atividades, combina ideias e cria produtos diferentes.

-	O aluno não precisa de muito tempo para produzir ideias novas ou muitas ideias.
-	O aluno demonstra verbalmente ideias novas e diferentes através de histórias, soluções de problemas, confecção e elaboração de textos, criação de objetos e outros.
-	O aluno é capaz de perceber o que seus colegas são capazes de fazer, orientá-los para que utilizem esta capacidade nos trabalhos e atividades do próprio grupo.
-	O aluno faz contatos sociais e inicia conversas com facilidade; faz amigos facilmente.
-	O aluno tem coordenação, agilidade, habilidade para participar satisfatoriamente de exercícios e jogos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Participante E13

E13 – Indicativos de superdotação em comportamentos observados.

Guia de Observação Direta em Sala de Aula	Lista Base de Indicadores de Superdotação
(14) Maior rapidez de pensamento e ação;	O aluno demonstra prazer em realizar ou planejar quebra-cabeça e problemas em forma de jogos.
(1) Melhor em áreas da matemática e ciências;	O aluno dirige mais sua atenção para fazer coisas novas do que para o que já conhece ou faz sempre.
(11) Seguro, tem confiança em si;	O aluno sente prazer em superar os obstáculos ou as tarefas consideradas difíceis.
(8) Senso crítico e autocrítica realista;	O aluno demonstra que faz excelente uso da faculdade de concatenar, relacionar ideias deduzidas uma das outras, a fim de chegar a uma conclusão ou a uma demonstração.
(23) Capacidade de pensar e agir por intuição;	O aluno mantém e defende suas próprias ideias.
(9) curiosidade, pergunta, olha, interessa por tudo;	O aluno demonstra que associa o que aprende hoje ao que já aprendeu e assimilou.
(24) Mais atento, perspicaz e observador;	O aluno emite opiniões pensadas, refletidas.

(31) Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz;	O aluno demonstra não precisar da ajuda de outras pessoas para desincumbir-se de suas responsabilidades.
(21) Atenção focada na busca de solução;	O aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos.
(29) Maior autonomia e iniciativa;	O aluno não precisa de muito tempo para produzir ideias novas ou muitas ideias.
(27) Ser presente em atividades na escola e comunidade;	O aluno é capaz de perceber o que seus colegas são capazes de fazer, orientá-los para que utilizem esta capacidade nos trabalhos e atividades do próprio grupo.
(7) Interessado em livros, literatura, poesias;	O aluno faz contatos sociais e inicia conversas com facilidade; faz amigos facilmente.
(2) Melhor produção em linguagem, comunicação, expressão;	-
(22) Participa em tudo que a turma faz	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Participante E14

E14 – Indicativos de superdotação em comportamentos observados.

Guia de Observação Direta em Sala de Aula	Lista Base de Indicadores de Superdotação
(14) Maior rapidez de pensamento e ação;	O aluno demonstra prazer em realizar ou planejar quebra-cabeça e problemas em forma de jogos.
(4) Maior facilidade e rapidez para aprender;	O aluno dirige mais sua atenção para fazer coisas novas do que para o que já conhece ou faz sempre.
(26) Bom acervo de conhecimentos e informações;	O aluno sente prazer em superar os obstáculos ou as tarefas consideradas difíceis.
(8) Senso crítico e autocrítica realista;	O aluno demonstra que faz excelente uso da faculdade de concatenar, relacionar ideias deduzidas uma das outras, a fim de chegar a uma conclusão ou a uma demonstração.
(23) Capacidade de pensar e agir por intuição;	O aluno mantém e defende suas próprias ideias.
(28) Ações e ideias inesperadas e pertinentes;	O aluno demonstra que associa o que aprende hoje ao que já aprendeu e assimilou.
(31) Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz;	O aluno emite opiniões pensadas, refletidas.

(29) Maior autonomia e iniciativa.	O aluno faz perguntas sobre assuntos corriqueiros do dia a dia, assim como sobre questões diferentes ligadas à física, astronomia, filosofia e outros.
-	O aluno demonstra realizar com acerto e aperfeiçoar, cada vez mais, tudo o que faz.
-	O aluno demonstra não precisar da ajuda de outras pessoas para desincumbir-se de suas responsabilidades.
-	O aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos.
-	O aluno demonstra saber chegar ao término de um pensamento, problema, atividade e outros.
-	O aluno produz ideias, faz associações diferentes, encontrando novas alternativas para situações e problemas.
-	O aluno apresenta ideias comuns e diferentes com facilidade.
-	O aluno não precisa de muito tempo para produzir ideias novas ou muitas ideias.
-	O aluno é capaz de perceber o que seus colegas são capazes de fazer, orientá-los para que utilizem esta capacidade nos trabalhos e atividades do próprio grupo.
-	O aluno analisa e julga trabalhos artísticos em exposições, visitas e a parques, museus e outros.
-	O aluno faz contatos sociais e inicia conversas com facilidade; faz amigos facilmente.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Participante E15

E15 – Indicativos de superdotação em comportamentos observados.

Guia de Observação Direta em Sala de Aula.	Lista Base de Indicadores de Superdotação.
(14) Maior rapidez de pensamento e ação;	O aluno faz perguntas sobre assuntos corriqueiros do dia a dia, assim como sobre questões diferentes ligadas à física, astronomia, filosofia e outros.

(26) Bom acervo de conhecimentos e informações;	O aluno dirige mais sua atenção para fazer coisas novas do que para o que já conhece ou faz sempre.
(11) Seguro, tem confiança em si;	O aluno sente prazer em superar os obstáculos ou as tarefas consideradas difíceis.
(8) Senso crítico e autocrítica realista;	O aluno demonstra que faz excelente uso da faculdade de concatenar, relacionar ideias deduzidas uma das outras, a fim de chegar a uma conclusão ou a uma demonstração.
(23) Capacidade de pensar e agir por intuição;	O aluno mantém e defende suas próprias ideias.
(26) Bom acervo de conhecimentos e informações;	O aluno demonstra que associa o que aprende hoje ao que já aprendeu e assimilou.
(9) curiosidade, pergunta, olha, interessa por tudo;	O aluno demonstra realizar com acerto e aperfeiçoar, cada vez mais, tudo o que faz.
(24) Mais atento, perspicaz e observador;	O aluno demonstra saber chegar ao término de um pensamento, problema, atividade e outros.
(31) Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz;	O aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos.
(21) Atenção focada na busca de solução;	O aluno não precisa de muito tempo para produzir ideias novas ou muitas ideias.
(29) Maior autonomia e iniciativa;	O aluno é capaz de perceber o que seus colegas são capazes de fazer, orientá-los para que utilizem esta capacidade nos trabalhos e atividades do próprio grupo.
(27) Ser presente em atividades na escola e comunidade;	O aluno faz contatos sociais e inicia conversas com facilidade; faz amigos facilmente.
(16) Boa organização mental e visão do todo;	O aluno produz ideias, faz associações diferentes, encontrando novas alternativas para situações e problemas.
(2) Melhor produção em linguagem, comunicação, expressão;	O aluno usa métodos novos em suas atividades, combina ideias e cria produtos diferentes.
(22) Participa em tudo que a turma faz;	O aluno apresenta ideias comuns e diferentes com facilidade.
(4) Maior facilidade e rapidez para aprender;	O aluno demonstra verbalmente ideias novas e diferentes através de histórias, soluções de problemas, confecção e elaboração de textos, criação de objetos e outros.

(3) Melhor produção em arte e educação artística;	O aluno analisa e julga trabalhos artísticos em exposições, visitas e a parques, museus e outros.
(18) Originais, autênticos, fluentes em ideia e ações.	O aluno tem coordenação, agilidade, habilidade para participar satisfatoriamente de exercícios e jogos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Participante E16

E16 – Indicativos de superdotação em comportamentos observados.

Guia de Observação Direta em Sala de Aula	Lista Base de Indicadores de Superdotação
(9) curiosidade, pergunta, olha, interessa por tudo;	O aluno sente prazer em superar os obstáculos ou as tarefas consideradas difíceis.
(24) Mais atento, perspicaz e observador;	O aluno demonstra que faz excelente uso da faculdade de concatenar, relacionar ideias deduzidas uma das outras, a fim de chegar a uma conclusão ou a uma demonstração.
(26) Bom acervo de conhecimentos e informações;	O aluno mantém e defende suas próprias ideias.
(15) Liderança, capacidade de organizar o grupo;	O aluno demonstra que associa o que aprende hoje ao que já aprendeu e assimilou.
(4) Maior facilidade e rapidez para aprender;	O aluno emite opiniões pensadas, refletidas.
(19) Capacidade de pensar e tirar conclusão;	O aluno faz perguntas sobre assuntos corriqueiros do dia a dia, assim como sobre questões diferentes ligadas à física, astronomia, filosofia e outros.
(17) Capaz de passar energia e motivação ao grupo;	O aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos.
(25) Preocupado com o bem-estar dos outros;	O aluno demonstra saber chegar ao término de um pensamento, problema, atividade e outros.
(30) Sensíveis e bondosos com os colegas.	O aluno produz ideias, faz associações diferentes, encontrando novas alternativas para situações e problemas.
-	O aluno não precisa de muito tempo para produzir ideias novas ou muitas ideias.
-	O aluno é capaz de perceber o que seus colegas são capazes de fazer, orientá-los para que utilizem esta -

	capacidade nos trabalhos e atividades do próprio grupo.
-	O aluno faz contatos sociais e inicia conversas com facilidade; faz amigos facilmente.
-	O aluno tem coordenação, agilidade, habilidade para participar satisfatoriamente de exercícios e jogos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Participante E17

E17 – Indicativos de superdotação em comportamentos observados.

Guia de Observação Direta em Sala de Aula	Lista Base de Indicadores de Superdotação
(14) Maior rapidez de pensamento e ação;	O aluno dirige mais sua atenção para fazer coisas novas do que para o que já conhece ou faz sempre.
(31) Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz;	O aluno sente prazer em superar os obstáculos ou as tarefas consideradas difíceis.
(29) Maior autonomia e iniciativa;	O aluno demonstra que faz excelente uso da faculdade de concatenar, relacionar ideias deduzidas uma das outras, a fim de chegar a uma conclusão ou a uma demonstração.
(1) Melhor em áreas da matemática e ciências;	O aluno mantém e defende suas próprias ideias.
(11) Seguro, tem confiança em si;	O aluno demonstra que associa o que aprende hoje ao que já aprendeu e assimilou.
(8) Senso crítico e autocrítica realista;	O aluno faz perguntas sobre assuntos corriqueiros do dia a dia, assim como sobre questões diferentes ligadas à física, astronomia, filosofia e outros.
(23) Capacidade de pensar e agir por intuição;	O aluno demonstra realizar com acerto e aperfeiçoar, cada vez mais, tudo o que faz.
(4) Maior facilidade e rapidez para aprender;	O aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos.
(28) Ações e ideias inesperadas e pertinentes.	O aluno produz ideias, faz associações diferentes, encontrando novas alternativas para situações e problemas.
(16) Boa organização mental e visão do todo.	O aluno faz atividades ou exercícios a mais do que foram pedidos.
(24) Mais atento, perspicaz e observador;	O aluno apresenta ideias comuns e diferentes com facilidade.

(29) Maior autonomia e iniciativa;	O aluno não precisa de muito tempo para produzir ideias novas ou muitas ideias.
(2) Melhor produção em linguagem, comunicação, expressão;	O aluno tem coordenação, agilidade, habilidade para participar satisfatoriamente de exercícios e jogos.
(22) Participa em tudo que a turma faz;	O aluno é capaz de perceber o que seus colegas são capazes de fazer, orientá-los para que utilizem esta capacidade nos trabalhos e atividades do próprio grupo.
(27) Ser presente em atividades na escola e comunidade;	O aluno analisa e julga trabalhos artísticos em exposições, visitas e a parques, museus e outros.
(7) Interessado em livros, literatura, poesias;	O aluno faz contatos sociais e inicia conversas com facilidade; faz amigos facilmente.
(21) Atenção focada na busca de solução.	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

ANEXO 4 – Estratégias de Enriquecimento Curricular



Estratégias de Enriquecimento Curricular

Autor: Pamela Leal Marinho Rossi

Coautor: Prof. Dr. Fabio Camargo Bandeira Villela

ALTAS HABILIDADES E ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

Qrcode para acessar a íntegra do material (AHSD NA ESCOLA):

<https://ahsdnaescola.blogspot.com/>

Blog criado pela autora dessa dissertação para divulgar as propostas de atividades de enriquecimento curricular e demais informações sobre o tema das altas habilidades ou superdotação.



Qrcode legislação: Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação.

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2023-pdf/254491-pcp051-23/file>

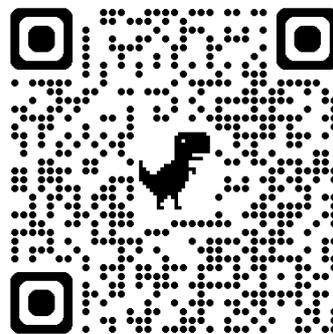


- **Inteligência Lógico-Matemática**

- 1) Desafios de Lógica e Matemática Avançada: Organizar competições de resolução de problemas complexos, como quebra-cabeças matemáticos e enigmas lógicos.
- 2) Laboratório de Matemática Aplicada: Desenvolver projetos onde os estudantes apliquem conceitos matemáticos a situações do mundo real, como a criação de modelos financeiros, construção de gráficos e tabelas para pesquisas escolares.
- 3) Caça ao Tesouro Matemático: Criar uma caça ao tesouro com pistas e desafios matemáticos. Cada pista resolve um problema que leva à próxima pista, culminando em um prêmio para quem resolver todos os desafios.

Outras propostas com recursos de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC):

- **Matific**



<https://www.matific.com/bra/pt-br/home/>

O Matific é uma plataforma educacional que utiliza atividades matemáticas interativas e jogos para ensinar conceitos matemáticos. Ela estimula principalmente as inteligências lógico-matemática e espacial, por meio da resolução de problemas e desafios que requerem pensamento crítico e raciocínio abstrato.



- **Khan Academy-**

<https://pt.khanacademy.org/>

É uma ferramenta útil para trabalhar em sala de aula com a intenção de desenvolver a inteligência lógico-matemática. Oferece flexibilidade de avançar de acordo com o ritmo de aprendizagem dos estudantes, com aprofundamento do conteúdo e desafios que acompanham a aprendizagem.



- **IXL-**

<https://br.ixl.com/>

É uma plataforma educacional que oferece atividades interativas que abordam o currículo escolar de forma adaptativa de desafios ao nível de desempenho dos estudantes, sendo útil para os que avançam no aprendizado de forma acelerada e aceitam explorar conteúdos mais complexos.



- **Inteligência Linguística**

- 1) Criação Literária: Criar um espaço onde os estudantes possam escrever e compartilhar suas próprias histórias, poesias ou roteiros para peças de teatro. Incentivá-los a explorar diferentes estilos e formas de expressão literária.
- 2) Debate e Oratória: Organizar atividades em que os estudantes pratiquem suas habilidades de debate e oratória, discutindo temas variados e aprimorando suas habilidades de argumentação e comunicação por meio da aprendizagem baseada em problemas.
- 3) Criação de um Jornal Escolar: Envolver os estudantes na criação de um jornal escolar, onde possam escrever artigos, reportagens e entrevistas, e colaborar na edição e design do periódico.

Outras propostas com recursos de TDICs:

- **Escola Kids**

<https://escolakids.uol.com.br/portugues/>

A plataforma oferece conteúdos voltados ao ensino da língua portuguesa, com explicações acessíveis sobre gramática, literatura e produção textual. O recurso estimula a inteligência linguística por meio de atividades que exploram as habilidades de leitura, escrita, interpretação e análise crítica de textos.



- **Khan Academy Brasil- <https://pt.khanacademy.org/>**

É uma plataforma que oferece conteúdos em português que abrangem desde a gramática até a literatura, com ênfase no aprendizado autodirigido que desenvolve a inteligência linguística por meio de vídeos explicativos e atividades interativas que desafiam os estudantes a aplicarem suas habilidades de leitura, compreensão e escrita de forma eficaz.



- **Estrelinha Pedagógica**

<https://estrelinhapedagogica.com.br/>

É uma plataforma voltada à educação infantil e ensino fundamental, com foco em atividades que envolvem a linguagem e a alfabetização por meio de jogos, histórias infantis e atividades interativas.



- **Inteligência Interpessoal**

- 1) Incentivar a participação do estudante em programas de liderança estudantil como representação de turma ou conselhos escolares.
- 2) Projetos de Liderança e Colaboração: Desenvolver projetos em grupo onde os estudantes assumem papéis de liderança e colaboram para alcançar objetivos comuns. Eles podem trabalhar em iniciativas como os cuidados com a horta da escola, designando colegas de forma rotativa para a irrigação das plantinhas e retirada de folhas secas e ervas daninhas. Também podem liderar campanhas de arrecadação de óleo de cozinha usado para destinar à reciclagem.
- 3) Jogo A trilha das Emoções: Jogar em tabuleiro ou realizar dinâmicas com os estudantes que os ajudem a praticar a mediação de conflitos e a

resolver problemas interpessoais de forma construtiva, como simulações de situações de mediação e discussões guiadas sobre empatia.

Outras propostas com recursos de TDICs:

- **Kahoot!**

<https://kahoot.com/>

É uma plataforma interativa que permite a criação de quizzes e atividades colaborativas, que promove a interação entre estudantes de forma lúdica e competitiva, ajudando no desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais, como empatia, liderança e resolução de conflitos.



- **Wordwall**

<https://wordwall.net/pt/resource/14230723/quiz-da-empatia>

O "Quiz da Empatia" desenvolve a inteligência interpessoal, promovendo a compreensão e o respeito pelos sentimentos dos outros.



- **Oficina da mente**

<https://oficinadamente.com/>

A plataforma oferece atividades que desenvolvem habilidades cognitivas e emocionais, com foco no desenvolvimento integral do estudante por meio de jogos e dinâmicas que envolvem desafios em grupo, ajudando no desenvolvimento da inteligência interpessoal, que exige a interação com seus pares a fim de resolver problemas, trocar ideias e colaborar em tarefas conjuntas.



- **Inteligência Intrapessoal**

- 1) Diário Pessoal para Momentos de Reflexão: Incentivar os estudantes a manterem um diário onde possam refletir sobre suas emoções, objetivos de realização e progresso acadêmico. Oferecer espaços para discussões individuais sobre seus insights e desafios se sentirem necessidade.
- 2) Sessões de Mindfulness e Meditação: Introduzir práticas de mindfulness e meditação pós-recreio ou atividades muito ativas como aulas de educação física para ajudar os estudantes a desenvolverem autoconhecimento e habilidades de gerenciamento emocional.
- 3) Projetos de Pesquisa Pessoal: Incentivar os estudantes a conduzirem pesquisas sobre os temas lhes interessam em profundidade, refletindo sobre como esses temas se conectam com suas próprias vidas práticas e experiências que desejam concretizar.

Outras propostas com recursos de TDICs:

- **Oficina da mente**

<https://oficinadamente.com>

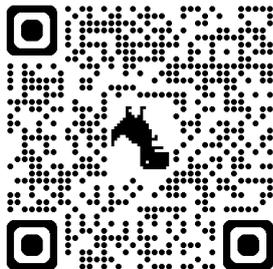
É uma plataforma voltada para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais, com atividades que também promovem o autoconhecimento e a autorregulação emocional que ajudam pessoas com habilidades de autoanálise e compreensão de si mesmos.



- ClassDojo

<https://ideas.classdojo.com/>

O site oferece uma série de vídeos e atividades voltadas para o desenvolvimento socioemocional, com ênfase no autoconhecimento, na autoconfiança e na resiliência, especialmente em pessoas que frequentemente enfrentam altos níveis de expectativa e pressão interna.



- **Daylio:**

É um aplicativo de diário virtual que registra atividades do dia (app para Android e IOS) e permite aos estudantes registrarem suas atividades diárias, emoções e pensamentos, promovendo o autoconhecimento através da reflexão contínua.

- **Inteligência Espacial**

- 1) Criação de Mapas e Cartografia: Propor atividades de criação de mapas detalhados do bairro da escola, residência ou mapas temáticos sobre eventos históricos ou culturais.
- 2) Atividades de Design e Construção com blocos de montar e Legos: Organizar atividades que envolvam design e construção com blocos de montar e Legos, como a criação de maquetes de ambientes históricos ou desenvolver projetos de arquitetura com materiais recicláveis como o papelão e materiais diversos.
- 3) Torneio de Xadrez: Criar torneios de xadrez ou outros jogos que exigem pensamento espacial e estratégia. Oferecer treinamento e oportunidades para os estudantes aprimorarem suas habilidades.

Outras propostas com recursos de TDICs:

- **Wordwall**

<https://wordwall.net/pt/resource/23509097/aten%C3%A7%C3%A3o>

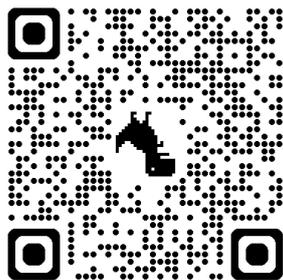
A atividade “Atenção” do Wordwall estimula o foco visual e o reconhecimento de padrões, competências relacionadas à inteligência espacial.



- **Chess.com**

<https://www.chess.com/pt-BR/play/computer>

O site apresenta o xadrez que é uma ferramenta clássica para o desenvolvimento da inteligência espacial, pois envolve a visualização de peças em um tabuleiro e a antecipação de movimentos futuros.



- **Google Earth**

<https://earth.google.com/web/>

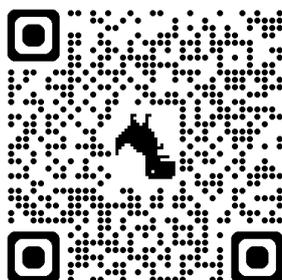
É uma ferramenta interativa que permite que a professora explore com os estudantes de forma virtual as diferentes partes do mundo em três dimensões.

Para o Google Earth não foi possível gerar Qrcode.

- **Minecraft Education**

<https://education.minecraft.net/en-us/login/my-classroom>

É uma plataforma de aprendizado baseada em um jogo que permite aos estudantes construir e modificarem ambientes tridimensionais. o jogo oferece oportunidades de construção complexa e criativa, permitindo aos estudantes a exploração de conceitos avançados de geometria, engenharia e arquitetura de uma maneira lúdica e altamente envolvente. Além disso, o jogo permite a colaboração mútua entre as crianças, fortalecendo sua habilidade de planejar e construir de forma cooperativa.



- **Inteligência Musical**

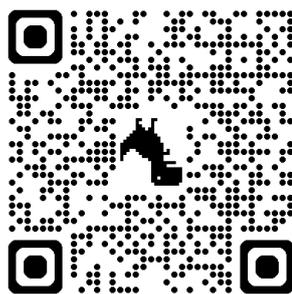
- 1) Protagonismo musical em temas específicos de estudo: Propor a musicalização de um conteúdo estudado em sala de aula com observância do tema e que expresse a ideia e adequação ao currículo.
- 2) Decodificando sons: Desenvolver o reconhecimento, interpretar e decodificar sons, traduzindo-os em símbolos visuais ou nomeando-os em voz alta. Essa atividade estimula a percepção auditiva e a associação criativa.
- 3) Apresentação musical: Estimular a expressão vocal e por instrumentos musicais. A atividade desenvolve o autoconhecimento emocional, a empatia e a expressão das emoções, além de possibilitar que as crianças com altas habilidades em música expressem e demonstrem suas habilidades para o grupo.

Outras propostas com recursos de TDICs:

- **Educapeques**

<https://www.educapeques.com/estimulapeques/inteligencia-musical.html>

Apresenta atividades voltadas para o desenvolvimento da inteligência musical em crianças, por meio de jogos e dinâmicas que incentivam o reconhecimento de ritmos, melodias e sons.

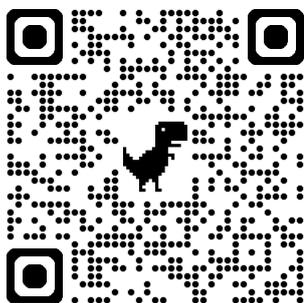


- **Musicar- educação musical**

<https://www.musicar.mus.br/post/ensine-ritmos-brincando-e-cantando>

O site Musicar apresenta métodos lúdicos para ensinar ritmos musicais por meio de brincadeiras e canções que ajudam a cultivar a sensibilidade para

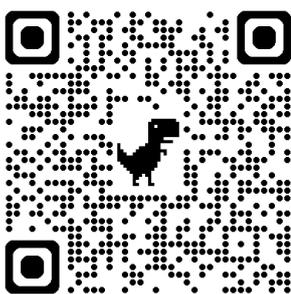
diferentes ritmos e tempos musicais, além de explorar as habilidades de improvisação e criação musical.



- **Caderno De Atividades Lúdicas: Jogos para a Educação Musical nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

<https://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/files/2017/02/Produto-Samuel-Gomes-2019.pdf>

O documento "Ritmo e Educação Musical", disponível no Blog do Colégio Pedro II, apresenta variadas atividades e reflexões sobre o papel do ritmo no ensino da música, com foco na educação musical para crianças. Essas atividades oferecem uma oportunidade para explorar as habilidades e o desenvolvimento técnico e criativo por meio da experimentação com sons, instrumentos e ritmos variados.



- **Inteligência Corporal-Cinestésico**
- Circuito de Obstáculos: Propor atividades com circuito de obstáculos no pátio ou quadra da escola que envolvam saltos, rastejamento e equilíbrio.

Isso pode ser feito ao ar livre, utilizando equipamentos simples (cones, barras de equilíbrio, pneus).

- Escultura em Argila: Propor atividades que envolvem o uso das mãos para manipular e moldar argila. Essa atividade envolve o desenvolvimento do controle motor fino.
- Coreografia e Dança de Alto Desempenho: Propor atividades de coreografias e danças com movimentos de complexidade crescente e que respeite o potencial de cada estudante com mesclagem de diferentes estilos musicais.

Outras propostas com recursos de TDICs:

- **Just Dance** <https://justdancenow.com/>

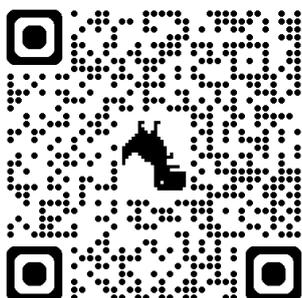
É uma plataforma interativa de dança que utiliza a música e o movimento para promover a atividade física e a coordenação motora. De forma lúdica a plataforma oferece um espaço dinâmico que explora o movimento de maneira criativa, ao mesmo tempo que estimula a coordenação, a agilidade e a expressão corporal.



- **Aplicativo ZRX** <https://zrx.app/>

É uma plataforma que oferece treinamentos físicos online, com exercícios que envolvem tanto a força quanto a flexibilidade e a coordenação. Esse recurso desenvolve a inteligência corporal-cinestésica, pois estimula os estudantes a

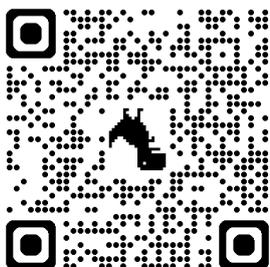
explorarem seus corpos de forma consciente, por meio de movimentos físicos planejados e adaptáveis.



- **Canal Cosmic Kids Yoga**

<https://www.youtube.com/c/CosmicKidsYoga>

É um canal do YouTube voltado ao ensino de yoga para crianças, combinando histórias e posturas de yoga que incentivam o movimento e a concentração e pode ser utilizado nos espaços escolares. A prática de yoga desenvolve a inteligência corporal-cinestésica, pois envolve a consciência corporal, o equilíbrio, a flexibilidade e o controle muscular.



- **Inteligência Naturalista**

- Oficina de Compostagem: Propor oficinas sobre compostagem e transformação de resíduos orgânicos em adubo. O composto pode ser utilizado na horta escolar.
- Criar um Jardim sensorial: Propor a criação de um sensorial na escola com vasos de plantas com texturas, folhas aromáticas e outras que

possam ser comestíveis. A atividade estimula o interesse pelo estudo das plantas e os cuidados necessários com o meio ambiente.

- **Monitoramento de Fenômenos Meteorológicos:** Propor que a turma monte uma estação meteorológica para explorar os fenômenos meteorológicos com o monitoramento do clima, registro diário de temperatura e observação de uma biruta que indica a direção e intensidade dos ventos. As discussões acerca do tema devem promover a compreensão do impacto do clima no planeta.

Outras propostas com recursos de TDICs:

- **Plataforma de Realidade Aumentada – WWF Free Rivers**

A WWF Free Rivers é uma plataforma de realidade aumentada que permite aos estudantes explorarem e interagirem com ecossistemas fluviais e seus impactos no meio ambiente, permitindo um engajamento mais aprofundado nos temas ambientais e de preservação da biodiversidade.

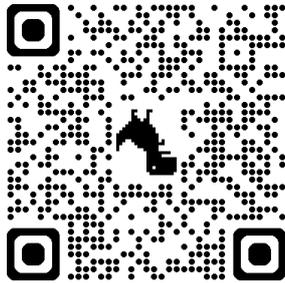
<https://www.worldwildlife.org/pages/explore-wwf-free-rivers-a-new-augmented-reality-app>



- **EarthViewer – Explorador de Dados Geológicos**

É uma plataforma interativa que permite aos estudantes explorarem a história geológica da Terra, analisando dados sobre placas tectônicas, mudanças climáticas e formação de continentes.

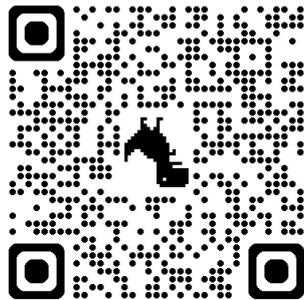
<https://www.biointeractive.org/classroom-resources/earthviewer>



- **Pl@ntNet**

É uma plataforma de identificação de plantas que permite aos alunos registrarem e identificarem espécies vegetais por meio de fotos, utilizando um banco de dados global.

<https://identify.plantnet.org/pt-br>



O infográfico a seguir também está publicado no seguinte endereço eletrônico:
<https://ahsdnaescola.blogspot.com/?m=0>

Figura 7: Recurso educacional

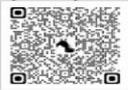
ALTAS HABILIDADES

unesp

Autor: Pamela Leal Marinho Rossi
Coautor: Prof. Dr. Fabio Camargo Bandeira Villela

ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

PARA SABER MAIS, CLIQUE AQUI!



O QUE SÃO?

Estudantes com altas habilidades ou superdotação são parte do público-alvo da Educação Especial. São pessoas que demonstram um desempenho acima da média em uma ou mais áreas, como capacidade intelectual, criatividade, liderança, talento artístico ou habilidades psicomotoras.

Esses estudantes precisam de um enriquecimento curricular adequado. **Para...**

Estimular o seu potencial máximo, garantindo que suas necessidades educacionais sejam atendidas de acordo com o seu interesse e potencial que apresenta.

Orientações Específicas para o Público da Educação Especial com Altas Habilidades ou Superdotação.

Este infográfico explora como o enriquecimento curricular pode ser ajustado para beneficiar diferentes perfis de inteligências, fornecendo estratégias práticas e exemplos de atividades eficazes dentro dos perfis indicados na pesquisa.

PERFIS DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NA PERSPECTIVA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE GARDNER

<h2>1</h2>	<h3>LÓGICO-MATEMÁTICA</h3> <p>Estudantes com habilidades avançadas em raciocínio lógico, resolução de problemas e compreensão de conceitos matemáticos complexos.</p> <p>Estratégias de enriquecimento curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> Criação Literária Debate e Oratória Criação de um Jornal Escolar 	<h2>2</h2>	<h3>LINGÜÍSTICA</h3> <p>Estudantes com uma capacidade excepcional para a linguagem, seja na escrita, leitura, ou comunicação verbal.</p> <p>Estratégias de enriquecimento curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> Desafios de Lógica e Matemática Avançada Laboratório de Matemática Aplicada Caça ao Tesouro Matemático
<h2>3</h2>	<h3>INTERPESSOAL</h3> <p>Estudantes que possuem uma habilidade acima da média para entender e interagir com outras pessoas.</p> <p>Estratégias de enriquecimento curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> Diário Pessoal para Momentos de Reflexão Sessões de Mindfulness e Meditação Projetos de Pesquisa Pessoal 	<h2>4</h2>	<h3>INTRAPESSOAL</h3> <p>Estudantes nesse perfil costumam ter um profundo entendimento de si mesmos, incluindo suas emoções, motivações e objetivos pessoais.</p> <p>Estratégias de enriquecimento curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> Incentivar a participação do estudante em programas de liderança estudantil Projetos de Liderança e Colaboração Jogo A Trilha das Emoções
<h2>5</h2>	<h3>ESPACIAL</h3> <p>Estudantes com uma habilidade acima da média para visualizar e manipular formas e espaços mentalmente.</p> <p>Estratégias de enriquecimento curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> Protagonismo musical em temas específicos de estudo Decodificando sons Apresentação musical 	<h2>6</h2>	<h3>MUSICAL</h3> <p>Estudantes com uma habilidade acima da média em atuar, compor e apreciar padrões musicais.</p> <p>Estratégias de enriquecimento curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> Criação de Mapas e Cartografia Atividades de Design e Construção com blocos de montar e Legos Criar torneio de Xadrez
<h2>7</h2>	<h3>CORPORAL CINGESTÍVICO</h3> <p>Estudantes com uma habilidade acima da média em utilizar o corpo para solucionar problemas ou criar produtos.</p> <p>Estratégias de enriquecimento curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> Oficina de compostagem Criar um jardim sensorial Monitoramento de fenômenos meteorológicos 	<h2>8</h2>	<h3>NATURALISTA</h3> <p>Estudantes com uma habilidade acima da média em estabelecer uma conexão com o ambiente natural, compreendendo padrões e relações na natureza.</p> <p>Estratégias de enriquecimento curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> Circuito de obstáculos Escultura em argila Coreografia e Dança de alto desempenho

1



Matific

2



Escala Kids

3



Kahoot

4



Oficina da mente

5



Word Wall

6



Educapèques

7



Just Dance Now

8



WWF Free Rivers

Fonte: elaborado pela autora