



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS

**FABIANE CRISTINA FAVARELLI NAVEGA**

ESTUDO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ESTUDANTES COM ALTAS  
HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR  
PAULISTA

CAMPINAS

2024

**FABIANE CRISTINA FAVARELLI NAVEGA**

**ESTUDO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ESTUDANTES COM ALTAS  
HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR  
PAULISTA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação, na área de Interdisciplinaridade e Reabilitação.

**ORIENTADOR: ADRIANA LIA FRISZMAN DE LAPLANE**

**ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO  
FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA  
ALUNA FABIANE CRISTINA FAVARELLI NAVEGA, E ORIENTADA PELA  
PROFA. DRA. ADRIANA LIA FRISZMAN DE LAPLANE**

**CAMPINAS**

**2024**

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)  
Biblioteca da Faculdade de Ciências Médicas  
Ana Paula de Moraes e Oliveira - CRB 8/8985

N229e Navega, Fabiane Cristina Favarelli, 1977-  
Estudo da trajetória escolar de estudantes com altas habilidades ou  
superdotação em um município do interior paulista / Fabiane Cristina Favarelli  
Navega. – Campinas, SP : [s.n.], 2024.

Orientador: Adriana Lia Frizman de Laplane.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP),  
Faculdade de Ciências Médicas.

1. Criança superdotada. 2. Educação especial. 3. Educação inclusiva. I.  
Laplane, Adriana Lia Frizman de, 1955-. II. Universidade Estadual de  
Campinas (UNICAMP). Faculdade de Ciências Médicas. III. Título.

Informações Complementares

**Título em outro idioma:** Study of the school trajectory of students with high abilities or  
gifted in a municipality in the interior paulista

**Palavras-chave em inglês:**

Child, Gifted

Special education

Inclusive education

**Área de concentração:** Interdisciplinaridade e Reabilitação

**Titulação:** Mestra em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação

**Banca examinadora:**

Adriana Lia Frizman de Laplane [Orientador]

Carina Alexandra Rondini

Maria Fernanda Bagarollo

**Data de defesa:** 08-08-2024

**Programa de Pós-Graduação:** Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0009-0006-4182-7129>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/7170876728663578>

# **COMISSÃO EXAMINADORA DA DEFESA DE MESTRADO/DOCTORADO**

**FABIANE CRISTINA FAVARELLI NAVEGA**

**ORIENTADOR: ADRIANA LIA FRISZMAN DE LAPLANE**

## **MEMBROS TITULARES:**

**1. PROFA. DRA. ADRIANA LIA FRISZMAN DE LAPLANE**

**2. PROFA. DRA. CARINA ALEXANDRA RONDINI**

**3. PROFA. DRA. MARIA FERNANDA BAGAROLLO**

Programa de Pós-Graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.

A ata de defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da FCM.

**Data de Defesa: 08/08/2024**

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais e irmãos, por serem minha estrutura ao longo de toda minha vida. A minha mãe, Lourdes (*in memoriam*), que em outro plano me guia e me orienta.

Ao meu esposo, Paulo César, e meu filho, Lucas, que me apoiaram e trilharam essa jornada junto comigo.

Aos alunos que cruzaram minha caminhada me ensinando cada vez mais sobre o acolhimento

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me conduzir e abençoar em todos os meus sonhos e conquistas, me permitindo acertar, errar e aprender sempre.

Ao meu filho Lucas, que há treze anos me ensina todos os dias o poder do amor e da dedicação.

Ao meu amado esposo Paulo César, que é meu maior incentivador, parceiro e amigo em todos os momentos.

A minha irmã Ana Maria, que nunca deixou de acreditar em mim e me acompanhou em todas as etapas.

A minha orientadora Profa. Dra. Adriana, pela dedicação, competência e profissionalismo em me orientar. Sempre muito acolhedora, me oportunizou momentos de reflexão, aprendizado e crescimento pessoal e profissional. Sem você não teria conseguido. Uma mestra e amiga por toda a vida

## RESUMO

A superdotação é um conceito que necessita ser discutido no âmbito educacional para uma efetiva prática pedagógica, visto que a formação do educador não contempla com profundidade esse assunto e que algumas concepções equivocadas ainda persistem. Ideias generalistas como genialidade, raridade quanto ao fenômeno e o autodidatismo, dificultam que esses profissionais compreendam, identifiquem e atendam esse público. Indivíduos com altas habilidades ou superdotação demonstram habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa em qualquer dos seguintes aspectos: capacidade intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. A proposta desta pesquisa foi investigar o processo de escolarização de quatro estudantes com altas habilidades ou superdotação em escolas públicas de um município do interior de São Paulo, compreendendo a faixa etária de 4 a 16 anos. Objetivou-se estudar as condições de escolarização desse público, a partir da trajetória dos alunos e famílias no sistema educacional, enfocando aspectos tais como: acesso, permanência e desempenho escolar. Foi realizada uma pesquisa descritiva, transversal, com abordagem qualitativa, partindo da aplicação de roteiro de entrevista semiestruturado com as famílias, professores, gestores e estudantes com altas habilidades ou superdotação. Os dados obtidos foram organizados e descritos em quatro estudos de caso e evidenciaram a sensibilização e atendimento das famílias às características de seus filhos, revelaram as experiências escolares dos estudantes, confirmaram a importância do ensino colaborativo no contexto escolar e a necessidade de exceder os aspectos pedagógicos do enriquecimento curricular. Pretendeu-se, com este trabalho, compreender o processo de escolarização desses discentes, ampliando a discussão sobre o assunto e oferecendo subsídios teóricos para contribuir com a prática docente nesta área.

Palavras-chave: criança superdotada; educação especial; educação inclusiv

## **ABSTRACT**

Giftedness is a concept that requires thorough discussion within the educational context to facilitate effective pedagogical practices, given that the training of educators does not cover this subject in depth and that some misconceptions still persist. Broad ideas such as genius, rarity of the phenomenon, and self-directed make it difficult for professionals to understand, identify, and care for this public. Individuals with high abilities or giftedness demonstrate above-average intellectual, academic, leadership, psychomotor, and artistic skills. This research aimed to investigate the schooling process of four students with high abilities or giftedness in public schools in a municipality in the interior of São Paulo, covering the range of four to sixteen years of age. The aim was to study the schooling conditions of this population, focusing on aspects such as access, permanence, and academic performance, by examining the students and families' trajectories within the educational system. A descriptive, cross-sectional, and qualitative approach was carried out, using a semi-structured interview guide for families, teachers, administrators, and students with high abilities or giftedness. The data obtained was organized and described in four case studies and highlighted the family's awareness and attention to their children's characteristics, revealed students' school experiences, confirmed the importance of collaborative teaching in the school context, and the necessity to go beyond the pedagogical aspects of curricular enrichment. This work sought to understand the schooling process of these students, broadening the discourse on the subject, and providing theoretical insights to enhance teaching practices in this area.

**Keywords:** gifted child; special education; inclusive education.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

**AEE** – Atendimento Educacional Especializado

**ConBraSD**- Conselho Brasileiro de Superdotação

**D1**- Diretor da Educação Infantil

**D2**- Diretor do Ensino Fundamental Anos Iniciais

**D3**- Diretor do Ensino Fundamental Anos Finais

**ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente

**F1** – Família de BJ

**F2** – Família de SF

**F3**- Família de MT

**F4**- Família de DV

**INEP** – Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa

**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC**- Ministério da Educação

**NAAHS** – Núcleo de Atendimento às Altas Habilidades ou Superdotação

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**P1**- Professora da sala de aula regular – Educação Infantil

**PSR1**- Professora da sala de recursos – Educação Infantil

**P2**- Professora da sala de aula regular – Ensino Fundamental Anos Iniciais

**PSR2**- Professora da sala de recursos – Ensino Fundamental Anos Finais

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	11
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES 17</b>	
2.1 Afinal, quais as características desse grupo?.....	19
2.2 As famílias e os estudantes com altas habilidades ou superdotação.....	23
2.3 Aspectos legais da educação inclusiva que amparam estudantes com altas habilidades ou superdotação.....	26
2.4 Formas de atendimento aos estudantes com altas habilidades ou superdotação na escola	31
<b>3. PESQUISA DE CAMPO</b> .....	35
3.1 Objetivo geral.....	35
3.2 Objetivos específicos.....	35
3.3 Metodologia.....	35
3.3.1 Contexto da pesquisa.....	36
3.3.2 Participantes.....	37
3.3.3 Procedimentos para a coleta de dados.....	38
3.3.4 Procedimento de análise dos dados.....	39
3.4 Resultados e discussões.....	40
3.4.1 Estudo de caso de BJ.....	40
3.4.2 Estudo de caso de SF.....	51
3.4.3 Estudo de caso de MT.....	64
3.4.4 Estudo de caso de DV.....	74
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	90
<b>5. REFERÊNCIAS</b> .....	94
<b>6. ANEXOS</b> .....	102
6.1 Anexo 1- Roteiro de entrevista pais e responsáveis .....	102
Anexo 6.2 - Roteiros de entrevista estudantes .....	103
Educação Infantil.....	103
Ensino Fundamental.....	103
Anexo 6.3 - Roteiro de entrevista professores e diretores .....	104
6.4 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais.....	105
6.5 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido professores/diretores.....	108
6.6 Termo de Assentimento Livre e Esclarecido .....	111
6.7 Termo de Assentimento Livre e Esclarecido .....	113

## APRESENTAÇÃO

Meu interesse pela área da educação surgiu a partir da vivência familiar, onde sempre convivi com minhas irmãs que atuavam como professoras. Me formei em Pedagogia com Habilitação em Educação para Deficientes Mentais (nomenclatura utilizada na época), no ano 2000. Desde que saí da universidade comecei minha experiência na área.

Sempre atuei no ensino privado, com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e busquei atender meus alunos de maneira individualizada, considerando suas capacidades e fragilidades, apesar de conviver constantemente com inúmeros desafios: salas numerosas e ensino apostilado, mas também momentos gratificantes.

Dentro da sala de aula, sempre ficava intrigada com o ensino apostilado e buscava, em alguns momentos, adaptar minhas aulas com a finalidade de oportunizar a participação de todos os alunos. Caminhei nesse processo por mais de vinte e dois anos.

Os desafios da sala de aula me motivavam a aprender cada vez mais, sabia que a formação continuada era necessária. Assim, vieram as especializações em Psicopedagogia, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades ou Superdotação.

No ano de 2008, tive a experiência de atuar como tutora de um curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado, oferecido pela UNESP-Marília, o que me abriu os olhos para iniciar o trabalho de formação de professores. A partir desse momento, foram surgindo oportunidades de compartilhar conhecimentos e experiências com educadores, discutindo a importância do atendimento da diversidade em sala de aula.

Em 2011, realizei o sonho da maternidade, Lucas chegou na minha vida e passou a me ensinar, todos os dias, como me tornar uma pessoa melhor. Lucas fez com que eu olhasse para um universo, até o momento, pouco discutido em minha prática, a superdotação. Fui aprendendo na convivência com ele, como somos diversos, singulares e o quanto podemos aprender nessa relação. Ele me ensinou a sair dos padrões e a lidar com os imprevistos e inconsistência da vida.

Meu caminho na área da superdotação iniciou em 2014, onde busquei

conhecer esse universo para, inicialmente, compreender os comportamentos e necessidades do meu filho, mas descobri as carências em discutir esse assunto nos contextos escolares e familiares. A partir de 2016, fui convidada a assumir as aulas no curso de graduação em Pedagogia, do Centro Universitário de Paulínia, falando da temática Educação Inclusiva.

Atualmente, sou psicopedagoga do Núcleo Paulista de Atenção à Superdotação (NPAS), onde atuo diretamente com às escolas para o atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação. O mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação (UNICAMP), vem agregar ainda mais conhecimento e experiência para minha vida pessoal e profissional.

Posso afirmar que foi o momento em que mais me desafiei e aprendi. Propus em minha pesquisa conhecer a trajetórias de estudantes superdotados, na rede municipal de ensino, para compreender todo esse processo pelas percepções das famílias, estudantes e escola.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação é um processo social presente na história de toda a humanidade, cuja prática diferencia-se no tempo e no espaço. Através dela ocorre a efetivação de valores, ensinamentos, bem como a construção das relações sociais. Educar é, essencialmente, uma prática contínua do desenvolvimento físico, cognitivo, moral, cultural e social do ser humano.

É possível reconhecer a função do educar às famílias, escolas, comunidades, e, por extensão, às relações humanas e movimentos sociais. Assim, a educação é uma ação universal. Sob a perspectiva nacional, ela está assegurada por vários instrumentos normativos, dentre eles, a Constituição Federal<sup>1</sup> (1988), ECA<sup>2</sup> (Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069/1990) e a Lei 9394/96<sup>3</sup> (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Os pressupostos da legislação afirmam que a educação é responsabilidade do Estado, família, com apoio da sociedade, visando proporcionar o desenvolvimento dos educandos para a cidadania e para o trabalho, além de garantir o acesso e permanência nas instituições escolares.

Pensar na universalização do ensino é ir além da percepção do simples direito basilar de estar inserido no espaço escolar, é garantir um ensino equitativo e de qualidade, adequada formação aos profissionais da área e a aplicabilidade dos recursos financeiros destinados à educação dentro do território brasileiro. Esse propósito está confirmado no Plano Nacional de Educação<sup>4</sup>, atualmente vigente através da Lei 13005/2014, que estabelece metas e diretrizes quantitativas e qualitativas para a educação básica.

Apesar de resguardado o direito à universalização do ensino, ocorre ainda uma discussão quanto à permanência dos estudantes no sistema educacional brasileiro, tendo em vista que alguns entraves internos e externos podem distanciar o aluno de um ensino de qualidade e dificultar a conclusão do processo educacional. Para Milani e Ossig<sup>5</sup> (2019), a estrutura educacional, formada pela escola, professores e currículo, precisa transformar-se para garantir a permanência dos estudantes no espaço interescolar e oportunizar uma educação com maior possibilidade de protagonismo do aluno. Os obstáculos internos podem estar vinculados à estrutura e funcionamento da escola, sendo eles falta de professores, salas de aula lotadas, escassez de materiais e recursos, acesso reduzido ao uso da tecnologia por professores e alunos, a falta de formação continuada dos educadores,

que aplicam uma proposta curricular desatualizada, conduzida pela passividade na sala de aula, bem como o distanciamento dos conteúdos escolares das práticas e interesses dos estudantes. Em consonância com essa afirmação, Telles<sup>6</sup> (2017), ressalta que a forma como a instituição escolar está organizada oferece uma prática pedagógica unilateral, ou seja, do professor para o estudante. Acrescidos a esses embaraços, há os obstáculos externos, como as questões socioeconômicas, culturais, familiares, emocionais.

Os apontamentos anteriores permitem refletir sobre o “fracasso escolar”, que pode culminar em evasão e abandono do ensino. Dados do último Censo Escolar mostram um aumento no percentual de matrículas de estudantes que se encontram com distorção idade/série, fato que é constatado a partir do segundo ano do Ensino Fundamental até o primeiro ano do Ensino Médio. Os dados do INEP<sup>7</sup> (2022), indicam que 18,5% dos estudantes no final do Ensino Fundamental, apresentam uma distorção entre idade/série, o que se agrava no Ensino Médio, com um índice de 22, 2%.

Diante do exposto, percebe-se a persistência, no contexto escolar, de proposta de ensino tradicional, centrada no educador. Este pode ser um dos fatores que restringem a participação dos estudantes.

Por isso, penso que a educação precisa considerar o aluno como o eixo do processo de aprender, validar suas experiências, seus desejos, suas dificuldades e seus saberes, colocar o aprendente no centro da aprendizagem, considerar a sua singularidade e buscar oportunizar experiências que o coloquem como agente do aprender. Para possibilitar o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem, é preciso que a escola compreenda quem são os estudantes, oportunize condições para que eles possam ser mais participativos, críticos e proativos nesse processo. Assim, o papel do educador precisa ser de facilitador da aprendizagem, conduzindo cada aluno no desenvolvimento pessoal e coletivo.

Nesse sentido, na perspectiva de que a escola pressupõe um espaço propiciador para o desenvolvimento cognitivo, físico, social e contribuinte para a formação de um cidadão agente de transformação, é possível questionar se essas finalidades serão atingíveis, quando diante dos entraves no processo de inserção e garantias do ensino significativo aos educandos. Portanto, é preciso repensar os pontos levantados em torno dessa questão, para que seja possível uma prática educacional acessível e equitativa a todos os estudantes, como propõe a educação

inclusiva.

É imprescindível destacar que a educação inclusiva é uma proposta oriunda de um movimento mundial denominado “inclusão social”. Nesse contexto, grupos excluídos buscam, conjuntamente com a sociedade, garantir e ofertar meios para a participação em comunidade. Por educação inclusiva entende-se que todos os educandos, independentemente de suas condições ou características, possam e devam aprender. Essa prática está fundamentada no conceito da diversidade humana; isso significa a garantia à igualdade de possibilidades, a despeito das peculiaridades das pessoas (Aranha<sup>8</sup>, p.2). Por isso, a educação inclusiva transcende à ideia do problema centrado na pessoa e passa a exigir do sistema educacional adequações. No tocante a essa abordagem de ensino, entende-se que essas mudanças estão relacionadas aos paradigmas nos âmbitos sociais, culturais, estruturais, pedagógicos, práticas educativas e na reestruturação do ensino. Para Videira et al.<sup>9</sup> (2022), isto significa abandonar as velhas práticas pedagógicas, que prezam pelo acúmulo de conteúdo e implementar novas ações que possibilitem o desenvolvimento da aprendizagem, talentos e diversidade. Contudo, penso que não seja uma questão de abandonar essas práticas, mas sim de compor com outras formas de ensino que possibilitem o aprendizado de todos os alunos.

Desta forma, uma proposta inclusiva de ensino é aquela que instiga o envolvimento e a colaboração de toda a comunidade escolar, efetivada pela ação da equipe pedagógica, famílias e dos demais profissionais envolvidos. Diante desses pressupostos, é importante que os envolvidos, direta e indiretamente, com a educação inclusiva, compreendam e acreditem nos princípios pautados nessa prática, também respaldada no princípio da democracia de uma educação para todos.

Segundo a Política Nacional da Educação Especial<sup>10</sup> (2008), a educação inclusiva é uma proposta abrangente a todos os estudantes, respeitando seus direitos e singularidades, vinculada à garantia de uma educação de qualidade a todos. Sendo assim, uma escola será considerada inclusiva quando ela acolher, respeitar, atender e celebrar a diversidade humana.

Considerada um campo dentro da educação inclusiva, a educação especial assegura o atendimento a grupos de estudantes com demandas pedagógicas específicas. Segundo Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>3</sup> (Lei 9394/96), a educação especial é uma modalidade de ensino oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, com o asseguramento de métodos,

estratégias, atendimentos, disponibilização de profissionais especializados, terminalidades específicas, bem como a equidade ao aprendizado.

Outrossim, a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, busca atender a todos os estudantes, indiscriminadamente, para que possam se desenvolver de maneira autônoma, respeitando suas especificidades. Sobre os educandos que compõem essa modalidade de ensino, a Política Nacional de Educação Especial<sup>10</sup> (2008) define que são estudantes que apresentam deficiências, seja de natureza física, cognitiva ou sensorial, educandos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Durante as últimas décadas, intensificaram-se os estudos e pesquisas voltados para a área das altas habilidades ou superdotação, com o intuito de compreender o fenômeno e discutir as demandas pedagógicas, emocionais e sociais desses estudantes. Esse esforço contínuo propõe desconstruir alguns mitos e paradigmas que foram perpetuados ao longo do tempo. Algumas ideias equivocadas relacionadas à genialidade, ao autodidatismo, à incidência do fenômeno e a suposição de que esses estudantes não necessitem de apoio, influenciam na identificação e atendimento a esse público (Navega e Navega<sup>11</sup>, p.15). Contudo, há uma escassez de estudos que abordam a trajetória escolar de estudantes com altas habilidades ou superdotação culminando em uma carência de compreensão sobre os desafios e sucessos escolares desses estudantes.

Devemos considerar a premissa de que todas as pessoas são heterogêneas, fato que amplia a visão sobre as condições de estudantes com altas habilidades ou superdotação. Assim como os demais estudantes, os que compõem esse grupo têm interesses, características e ritmos diversos, sendo assim, o conhecimento dessas condições permitirá oferecer uma educação condizente às suas necessidades específicas quanto ao enriquecimento curricular, à oferta de um ambiente estimulador e desafiante, que possibilitem o desenvolvimento de suas potencialidades.

## 2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES

A Educação inclusiva concebe-se pela premissa do atendimento a todos os estudantes, sem exceção, garantindo condições para que todos possam aprender e inter-relacionar-se. Para que a educação se torne inclusiva se faz necessário romper com a ideia da homogeneização enraizada na cultura ocidental. Isso significa repensar a singularidade do ser humano e concernente às necessidades e potencialidades existentes em cada um. A partir desse conceito acolhe-se e aceita-se a diversidade humana, respeitando cada pessoa como ela é. Nesse sentido, a proposta de reconhecer e acolher as particularidades que compõem o contexto escolar, se aproxima de uma educação inclusiva, empática e que respeita todos os sentimentos, experiências e condições. Isso significa compreender que, estudantes diferentes, exigem métodos diferenciados de ensino e aprendizagem, sobre essa afirmação, Alves<sup>12</sup> (2016), destaca que quanto mais diversas forem as modalidades de ensinagem, as estratégias e recursos, maiores serão as possibilidades de aprendizagem. A autora complementa que a inclusão precisa ser feita com o coração e com a alma, pois é na aceitação do outro e de si como legítimo, único, singular e parte integrante do todo, que se valorizam e respeitam as singularidades. Contudo, a inclusão só será possível se houver estratégias de convivência respeitosa e empática e aceitação das diferenças, que favoreçam o ensino e aprendizagem a todos os estudantes.

Precisamos estar cientes de que a diversidade e a flexibilidade carecem estar presentes em uma sala de aula, para que possamos agir na direção do desenvolvimento integral dos alunos. Mendes et al.<sup>13</sup> (2011), discute algumas estratégias que favorecem um ensino inclusivo e de qualidade a todos os estudantes, ações que perpassam a formação de todos os profissionais envolvidos nesse processo, a valorização do educador e a criação de sistemas de colaboração e/ou cooperação e o propósito e esforços mútuos de todos os envolvidos. Contudo, a educação inclusiva esbarra em alguns desafios e dificuldades.

Videira e Goya<sup>14</sup> (2022), afirmam que a escola e a pedagogia devam estar centradas no aluno e preocupadas em atender suas necessidades, no entanto, a educação inclusiva traz inúmeros desafios e questionamentos acerca do modo de montar um currículo que atenda os estudantes, de maneira a colaborar com a sua aprendizagem, protagonismo e desenvolvimento pleno. Atrelados a esse desafio,

encontramos ainda a falta de formação dos educadores, a sobrecarga de funções e responsabilidades na sala de aula, escassez de infraestrutura da escola que permita atender os estudantes de maneira mais personalizada e ofereça uma educação de qualidade.

Apesar do espaço da sala de aula ser formado por estudantes da mesma idade, temos o desafio de atender às necessidades e interesses tão diversos. Alguns professores podem compartilhar sentimentos de insegurança ou percepções de falta de conhecimento quando o assunto é inclusão. Com relação às pessoas com altas habilidades ou superdotação, Sabatella<sup>15</sup> (2013) destaca que alguns educadores desconhecem o assunto o que dificulta a identificação desses potenciais e os procedimentos adequados às suas necessidades diferenciadas.

Diferentemente dos demais estudantes que compõem o público alvo da educação especial, os alunos com altas habilidades ou superdotação não enfrentam dificuldades no acesso às instituições escolares, mas encontram-se “invisíveis” aos olhos de seus professores e colegas, devido a persistência de algumas ideias equivocadas sobre a condição. Essa situação é uma das responsáveis pela desconsideração das necessidades desses alunos e pela falta de oferta de ações educativas pertinentes às suas capacidades.

Segundo Renzulli<sup>16</sup> (1985); Reis e Renzulli<sup>17</sup> (1982); Renzulli e Reis<sup>18</sup> (1997), os comportamentos de superdotação podem manifestar-se sob a influência de fatores internos, atrelados às questões genéticas, e externos. Esses comportamentos podem sofrer alterações conforme as experiências vivenciadas, emergindo ou esvaziando-se em diferentes momentos ou circunstâncias. Reitera Virgolin<sup>19</sup> (2003), que a oferta de oportunidades adequadas para um estudante satisfazer sua curiosidade sobre o ambiente ao seu redor, poderá levá-lo a desenvolver as suas potencialidades.

Conforme exposto, os comportamentos de superdotação são considerados dinâmicos, dependendo da interação de aspectos intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo. Entretanto, há a necessidade de esclarecimento sobre o assunto, pois nossa sociedade ainda convive com alguns mitos e preconceitos sobre esses estudantes.

## 2.1 Afinal, quais as características desse grupo?

No que se refere às altas habilidades ou superdotação, os estudos apontam uma diversidade de condições e especificidades que envolvem diferentes aspectos, como o intelectual, psicomotor, liderança ou artístico. A heterogeneidade encontrada entre as pessoas com altas habilidades ou superdotação deve-se à variabilidade de habilidades cognitivas, atributos da personalidade e níveis de desempenho. O que significa que uma pessoa superdotada pode ter um desempenho acima da média em uma ou mais áreas do conhecimento e em graus diversos.

Alguns teóricos como Alencar e Fleith<sup>20</sup> (2001); Virgolim<sup>21</sup> (2007); Sabatella<sup>22</sup> (2008), debruçam-se a estudar a superdotação com base nos trabalhos de Joseph Renzulli, que há muitos anos vem investigando aspectos da identificação e propostas de intervenção junto aos estudantes superdotados. Renzulli<sup>23</sup> (2004) destaca três aspectos que permitem a identificação dessas características: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade.

A *habilidade acima da média* refere-se às habilidades gerais ou específicas. A habilidade geral é a capacidade de processamento abstrato para absorver informações integrando-o às novas situações. Já a habilidade específica é habilidade de aplicar o pensamento a uma área específica do conhecimento. O *comprometimento com a tarefa* consiste no empenho e/ou motivação empregados pelo indivíduo em alguma área específica, isso faz com que o superdotado dedique um tempo e energia para um assunto de seu interesse. O terceiro aspecto, a *criatividade*, segundo Alencar e Fleith<sup>20</sup> (2001), expressa-se através da originalidade, curiosidade e flexibilidade do pensamento, ações e produtos. De acordo com Virgolim<sup>21</sup> (2007), nenhum desses aspectos é mais importante que o outro e não há a necessidade de estarem presentes na mesma proporção e ao mesmo tempo para que a superdotação se manifeste. As características de superdotação são influenciadas por questões intrínsecas ao sujeito, como a genética, mas os fatores ambientais são extremamente importantes.

A superdotação pode ser distinguida em dois tipos: acadêmica e produtiva-criativa. A superdotação acadêmica é manifestada pelo alto potencial cognitivo, sendo este tipo mais facilmente identificado nas escolas, pois estes alunos apresentam boas notas, excelente memória e raciocínio verbal e/ou numérico, amplo

e rico vocabulário; são questionadores e aprendem com facilidade e rapidez, necessitando de pouco auxílio do professor (Renzulli e Reis<sup>18</sup>, 1997; Renzulli<sup>23</sup>, 2004). Esse tipo de superdotação é facilmente identificado através dos testes psicométricos, que buscam avaliar as áreas da linguagem e do raciocínio lógico-matemático.

O segundo tipo de superdotação, produtivo-criativa, se manifesta em ideias, produtos e expressões originais de um indivíduo, aplicadas a problemas reais. Esses indivíduos podem gerar ideias originais e criativas, mesmo que academicamente nem sempre sejam bons alunos. São inventivos e brincam com as ideias, não gostam de rotina, muitas vezes são considerados desorganizados, pensam por analogia, podem possuir considerável senso de humor, procuram novas formas de realizar as coisas.

A diferença entre os dois tipos de superdotação consiste em que no primeiro tipo o indivíduo é considerado consumidor do conhecimento, enquanto que no segundo tipo ele pode ser considerado o produtor de seu conhecimento. Um estudo realizado por Silva<sup>24</sup> (2022), buscou compreender as relações existentes entre o autoconceito e as trajetórias escolares vivenciadas por estudantes na adolescência e com altas habilidades ou superdotação do tipo produtivo-criativo, que frequentavam a sala de integração e recursos de uma escola municipal em Porto Alegre, entre os anos de 2018 a 2021. Os cinco participantes dessa pesquisa responderam um inventário pedagógico de autoconceito para adolescentes, e como resultado, ficou evidente a importância do espaço escolar no desenvolvimento do autoconceito, a necessidade da formação continuada aos educadores sobre a superdotação para além dos aspectos acadêmicos ou intelectuais, a importância da identificação e atendimento educacional especializado favorecendo a trajetória escolar desses jovens.

Notamos que esse último tipo de superdotação é mais difícil ser identificado em nosso contexto escolar, pois ideias equivocadas de que a pessoa com altas habilidades ou superdotação tenha potencial exclusivamente acadêmico e outras, impedem o reconhecimento de potenciais em diversas áreas. Muitas vezes esses estudantes produtivos-criativos demonstram grande insatisfação com a rotina escolar e com métodos tradicionais de ensino, manifestando comportamentos de agitação, descontentamento e desinteresse, os quais provocam a confusão com transtornos do comportamento.

Outra proposta de conceituação para a superdotação é discutida por Guenther<sup>25</sup> (2011). A autora diferencia os termos *dotação* e *talento*. Denomina como dotação a posse ou uso notável da capacidade natural do ser humano, seja ela física ou cognitiva, de aprender algo sem treino ou ensino. Ela ressalta também que essa capacidade é natural e geneticamente desenvolvida. No entanto, ela ressalta que, apesar de serem capacidades inatas, elas não são fixas. Isso quer dizer que a dotação se caracteriza por ser genética, mas não hereditária, influenciada pela maturação biológica, desenvolvida lentamente, dependendo do amadurecimento neuro-cerebral, ósseo, muscular e conexões para a aprendizagem, influenciada pelo ambiente externo, isto é, as experiências vivenciadas pela criança e acumuladas por longos períodos de tempo.

No que se refere ao conceito de talento, a autora afirma que são pessoas que apresentam um desempenho superior e uma habilidade notável em alguma área do desenvolvimento, manifestada intencionalmente após ter sido treinado e ensinado. Segundo a autora, o talento é algo externo, relacionado ao que está sendo ofertado no ambiente. Diferentemente da dotação, o talento depende de uma aprendizagem intencional, rápida e imediata para o ambiente e a pessoa, é resultado de uma prática e treino e está relacionado a estímulos externos ao indivíduo, como por exemplo, recompensas.

Há consenso entre os teóricos do desenvolvimento sobre a ideia de que este é o produto da interação de fatores genéticos e ambientais. Considerando que mesmo os autores que trabalham com classificações e distinções entre dotação (de origem genética) e talento (dependente de treino e fatores externos), admitem a importância das condições do ambiente social para o desenvolvimento do indivíduo, ao adotarmos o ponto de vista da educação em relação às altas habilidades ou superdotação, entendemos ser necessário contemplar capacidades e talentos situados no contexto, levando em consideração aspectos psicológicos, culturais e motivacionais, entre outros, que são altamente dependentes das relações interpessoais que se estabelecem entre as pessoas, em situações e contextos institucionais que envolvem a aprendizagem.

Na busca por compreender o potencial e funcionamento cognitivo, a avaliação neuropsicológica é uma das estratégias adotadas por profissionais da área da psicologia. A avaliação neuropsicológica pode ser realizada muito cedo e possibilita levantar informações sobre o perfil cognitivo do avaliado, capacidade

intelectual, resolução de problemas, velocidade do raciocínio, memória, bem como outras condições atreladas à superdotação, como por exemplo indicadores de alguns transtornos do neurodesenvolvimento (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e Transtorno do Espectro Autista.) Para Ramos e Hamdan<sup>26</sup> (2016), por meio de entrevistas, observações, provas de rastreio e testes psicométricos, é possível identificar o desempenho cognitivo, investigar a integridade ou comprometimento de alguma função, descrever forças e fraquezas no funcionamento cognitivo e comportamental do avaliado.

É importante mencionar que a avaliação neuropsicológica é apenas uma das formas de fazer o rastreio dessas capacidades, contudo é importante uma avaliação abrangente, que considere outras fontes de informação, como família e escola, e utilize de outros recursos além dos protocolos psicológicos. Para Cupertino<sup>27</sup> (2008), restringir-se apenas aos testes psicométricos conduz a uma verificação limitante, pois a quantificação da inteligência tem pouca aplicabilidade prática e não aponta quais procedimentos ou estratégias pedagógicas seriam necessários para atender ao estudante superdotado. A autora afirma que outras fontes de informações são relevantes e ampliam a forma de compreender aquele perfil cognitivo, como por exemplo as observações diretas, levantamento de registros e produções, entrevistas e conversas com o avaliado e pessoas que tenham relação próxima a ele, além de questionários e relatórios respondidos por professores e familiares. Em consonância com essa reflexão, Rangni e Costa<sup>28</sup> (2017), apontam alguns desafios relacionados à avaliação neuropsicológica, pois os instrumentos mensuram apenas as áreas lógico-matemática e linguagem, as escolas não possuem estruturas financeiras e profissionais para aplicarem os testes e, esses instrumentos não avaliam potencialidades em áreas não acadêmicas, como por exemplo a psicomotricidade.

O reconhecimento de habilidades e potencialidades também pode ser levantado na sala de aula. Professores mais observadores e com informações sobre o assunto podem perceber traços de altas habilidades ou superdotação nos estudantes e contribuir para a identificação dessa condição.

A identificação de superdotação precisa ser compreendida não com o propósito de agregar um rótulo ou enquadrar a pessoa dentro de um estereótipo, mas na intenção de possibilitar ao indivíduo o autoconhecimento, a compreensão de suas características, a aprender a lidar com as suas potencialidades e fragilidades,

bem como compreender e buscar estratégias a serem percorridas e que respeitem sua condição. No contexto escolar, o laudo precisa ser compreendido com um documento complementar, que poderá fornecer informações extras às observações e identificações já realizadas pelo professor na relação com seu aluno e com os colegas. Para Martins<sup>29</sup> (2021), as adequações curriculares ou ajustes nas estratégias pedagógicas, não podem apenas depender de laudos e diagnósticos, pois essas ações devem ser orientadas pelas necessidades educacionais da turma.

## **2.2 As famílias e os estudantes com altas habilidades ou superdotação**

O primeiro núcleo social em que a criança inicia suas trocas de experiências e desenvolve seus desejos e interesses, é a família. Nesse núcleo ocorrerá seu processo de socialização, conhecimento do mundo, aquisição de crenças, valores e ensinamentos. Portanto, é esse grupo social primário que observa os primeiros sinais de potencialidades e precocidades ligadas ao desenvolvimento infantil, e é com o apoio dele que suas capacidades serão desenvolvidas. Quando uma criança chega na família, os pais desconhecem sua personalidade e características, no entanto, é no decorrer do estabelecimento das relações familiares e ao longo de desenvolvimento infantil que surgem os comportamentos que demandam a atenção dos pais.

Conforme pontuaram Nauroski e Sakaguti<sup>30</sup> (2018), os pais observam em seus filhos peculiaridades e precocidades desde tenra idade, o que pode gerar anseios e preocupações. Contudo, em algumas famílias, esses sentimentos vão sendo diluídos na interação com ela e nos reconhecimentos das melhores intervenções. Deste modo, os pais se tornam especialistas em atender às demandas de seus filhos, mobilizando os recursos de que dispõem para promover seu desenvolvimento, independente da condição socioeconômica e cultural da família.

Assim, como em muitas famílias que vivenciam a experiência da maternidade pela primeira vez ou que descobrem alguma necessidade específica de seus filhos, pais de crianças com altas habilidades ou superdotação necessitam adequar sua rotina e relação familiar, de modo a tornarem-se os maiores apoiadores dessas crianças. Contudo, Gonçalves e Stoltz<sup>31</sup>, ressaltam que:

A família precisa mudar o seu ritmo e repensar suas alternativas para que possa incluir, estimular e desenvolver este indivíduo,

estabelecendo um ambiente favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento desta condição, sem contudo, sufocá-lo com uma demanda demasiada de atividades extracurriculares, por considerar que ele poderá absorver todos os conhecimentos dispostos. (Gonçalves e Stoltz, p.14)

No conjunto dos fatos expostos acima, é inegável a importância do papel familiar nas relações com a criança superdotada, colaborando com o trabalho desenvolvido nos espaços escolares. Ponto que a parceria família/escola é uma excelente estratégia para o desenvolvimento de todos os estudantes. É por meio dessa parceria, que a família agrega informações sobre as condições de seus filhos, compreendendo suas necessidades, interesses e novas possibilidades de ação, potencializando o desenvolvimento da criança. No contexto escolar, essa parceria é favorável pois possibilita a aquisição de maiores conhecimentos sobre o estudante e a compreensão das suas necessidades e de sua família. A escola pode, também, orientar a família quanto às práticas ou atividades que ela pode promover fora do ambiente da educação formal.

Entre as capacidades e habilidades identificadas precocemente nas crianças com altas habilidades ou superdotação, uma das que chama mais a atenção das famílias diz respeito à aquisição das habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico, manifestado em algumas crianças antes da idade esperada. A precocidade dessas competências pode gerar sentimentos diferenciados entre as famílias. Algumas, por vivenciarem em sua rotina o hábito e exposição à leitura, pesquisa, discussões e reflexões sobre diversos assuntos, oportunizam a busca crescente por informações e conhecimentos, o que gera uma riqueza de estímulos no ambiente, propiciando o desenvolvimento das potencialidades. Como é sabido, as interações sociais proporcionam possibilidades de aprendizagem para todos os envolvidos no processo, sendo assim, exposto por Gonçalves e Stoltz<sup>31</sup> (2021), ao propiciar um ambiente fértil para o desenvolvimento de filhos superdotados a própria família se beneficia com as oportunidades ofertadas. Nesse mesmo sentido, Delou<sup>32</sup> (2007) afirma que nos ambientes familiares deve ser oportunizado, de forma contínua, o incentivo dos momentos de conversas, debates e explorações de ideias no dia a dia. É importante, também, instigar e ativar o raciocínio, a reflexão, suscitando a análise crítica dos pontos de vista e a aprendizagem. Segundo a autora, a família pode contribuir para a construção do conhecimento nas crianças, buscando recursos próprios e

acessíveis para essa condição. Ela deve incentivar as capacidades de seus filhos, encorajá-los frente aos desafios e ampará-los, quando necessário, e as escolas devem ter a compreensão das diversas formas, ritmos e estilos de aprendizagem, rompendo com práticas pedagógicas enrijecidas e inadequadas.

Sobre a maneira de perceber esses estudantes, Sabatella<sup>33</sup> (2007), relata a partir de seus programas de atendimento a superdotados que pais e educadores possuem concepções que ora se diferenciam, ora se assemelham. Pais costumam observar que seus filhos se diferenciam das outras crianças quando comparadas a sua faixa etária e escutam queixas preocupantes quanto ao ambiente escolar. Essas crianças relatam desmotivação pela aprendizagem de conteúdos já adquiridos, falta de incentivo ou desafios e práticas pedagógicas inadequadas ao seu ritmo de aprendizagem. Já os educadores apontam que esses estudantes, nas salas de aula, apresentam queixas de desatenção, não realizam as tarefas propostas, são muito questionadores e, muitas vezes, interrompem e incomodam o transcorrer das aulas. Entretanto, o que há de semelhante entre a concepção dessas duas esferas sociais é o questionamento sobre como identificar esses potenciais e atendê-los dentro do contexto escolar, contribuindo com seu desenvolvimento pedagógico, emocional e social.

Sobre a forma de famílias e educadores compreenderem comportamentos de crianças superdotadas, Delou<sup>32</sup> (2007) e Sabatella<sup>33</sup> (2007) salientam que nossa sociedade ainda convive com ideias e preconceitos equivocados sobre a superdotação, que interferem no reconhecimento e atendimento às suas elevadas capacidades. É evidente que o conhecimento sobre a condição dessas crianças precisa estar assegurado às famílias e às escolas, para que se possa compreendê-las de maneira singular e coerente e garantir que sua trajetória escolar, social e emocional possa acontecer da maneira mais tranquila e segura possível.

Ao pensar no atendimento aos estudantes superdotados, muitos podem se referir exclusivamente à ideia de desenvolvimento pedagógico, no entanto, conforme apontado por Sabatella<sup>33</sup> (2007), deve-se pensar em estratégias que atendam também às necessidades emocionais desses estudantes. Nesse tocante, as famílias são suporte fundamental e necessitam de orientação sobre a forma como essa colaboração pode ocorrer de forma eficaz. No entanto, como exposto pela autora, as famílias, ao buscarem na escola uma parceria e um direcionamento, encontram uma realidade complexa e distinta da esperada, não alinhada com as

suas demandas, o que pode gerar frustração e insatisfação frente à conduta dos profissionais. Tais sentimentos podem afastar a família, ou torná-la adversária do sistema, o que acaba sendo facilmente observado pelo estudante e sendo prejudicial ao seu desenvolvimento e participação no ambiente escolar.

É imprescindível reconhecer a relevância das interações sociais para o ser humano, principalmente para as crianças que buscam conviver com colegas que se encontram na mesma faixa etária e que apresentam interesses semelhantes aos seus. Portanto, estudantes superdotados, por terem interesse em conhecimentos específicos e capacidades acima da média para algumas áreas, podem manifestar dificuldades na interação social, principalmente em espaços que não oportunizam o incentivo intelectual. Para tentar se ajustar a esses ambientes, algumas crianças podem manifestar comportamentos visando camuflar seu alto potencial, igualando-se às demais e, assim, passam despercebidas; outras manifestam o retrocesso em seu potencial e outras podem ser prejudicadas por enfermidades, como depressão e ansiedade, bem como manifestar agressividade ou inconformismo profundo (Sabatella<sup>33</sup>, p.145).

A despeito do quadro acima descrito, devemos pensar em estratégias que favoreçam as relações sociais e contribuam com a relação intra/interpessoal do estudante superdotado. Sabatella<sup>33</sup> (2007), ressalta a importância da convivência em grupos de pares intelectuais, momentos em que são aceitos e compreendidos, aprendendo a lidar melhor com a rejeição e a falta de empatia. No entanto, penso que conviver com crianças da mesma idade e que apresentem características, histórias e personalidades diferentes, seja benéfico, pois pode ser a oportunidade de desenvolver relações saudáveis entre os alunos. Isso implica fomentar experiências para estabelecer laços de cooperação, respeito e empatia.

### **2.3 Aspectos legais da educação inclusiva que amparam estudantes com altas habilidades ou superdotação**

No Brasil, o interesse pelas crianças com habilidades e capacidades não habituais se difundiu na década de 1930, com o trabalho educacional e as pesquisas de Helena Antipoff. Nos últimos trabalhos desenvolvidos com os chamados bem dotados<sup>1</sup>, Antipoff salientou um problema, que ainda é muito evidente em nossa

---

<sup>1</sup> Termo utilizado pela autora em substituição a expressão “superdotado” destacando o

educação: o sistema educacional perdia, e continua perdendo, um grande contingente de indivíduos talentosos que poderiam contribuir para a sociedade, e não o fazem por falta de orientação escolar (Rangni e Costa<sup>34</sup>, 2011).

Legalmente, os superdotados foram reconhecidos como parte dos estudantes excepcionais na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>35</sup> (1961), mas eles, como os demais alunos diferentes, deveriam adaptar-se ao sistema de ensino. Em 1971, a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases<sup>36</sup> previa um atendimento educacional aos estudantes superdotados, como mencionado na Lei 5692/71:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, p.3)

Mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>3</sup> (LDBEN 9.394/1996), com recente alteração pela Lei 12.796/2013<sup>37</sup> destina, para a educação especial, os Artigos 58 e 59. Menciona-se no Artigo 58 que o público a ser atendido na educação especial são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, priorizando esse atendimento na escola regular e sendo ofertado o AEE (Atendimento Educacional Especializado), de maneira transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Outro aspecto salientado pela referida legislação e que se encontra presente na LDB<sup>3</sup> 9394/96, é o direito ao avanço de série aos educandos superdotados, sendo de responsabilidade das instituições escolares avaliar, verificar e estabelecer os critérios para a aceleração dos alunos.

Na década de 1990, alguns marcos importantes devem ser citados nesse estudo, como as convenções mundiais de Jomtien, na Tailândia, realizada em 1990, que objetivava propor uma “Educação para todos”, e a convenção de Salamanca, na Espanha, no ano de 1994, onde os países participantes promulgaram a “Declaração de Salamanca”, que garantiria Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. A partir disso, o Brasil passou a repensar e discutir a inclusão escolar e social no país.

---

quanto poderia levar a conotação negativa advinda do prefixo “super”

O Plano Nacional de Educação – PNE<sup>38</sup>, Lei nº 10.172/2001, estabeleceu objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Nessa senda, devido à importância de atendimento às crianças superdotadas, em 2005 foram implantadas pelo MEC, em todo território nacional, unidades de NAAHS – Núcleo de Atividades em Altas Habilidades ou Superdotação, as quais avaliam, orientam e atendem os estudantes com superdotação ou altas habilidades, bem como promovem a formação continuada a educadores. Segundo dados do ConBraSD<sup>39</sup> (Conselho Brasileiro de Superdotação, 2023), apenas os Estados de Minas Gerais, Rondônia, Roraima e Amapá, não contam com esse serviço.

A criação desses espaços vem colaborar com o atendimento aos estudantes superdotados em nosso país, e conseqüentemente, com o reconhecimento social da condição e com a difusão de conhecimento sobre ela. No entanto, é forçoso repensar sobre alguns desafios impostos, tendo em vista a inexistência do serviço em alguns locais, a disponibilidade dos núcleos e a acessibilidade a toda a população, considerando que eles podem estar instalados em locais distantes de muitas famílias, o que torna-se um empecilho no processo de identificação, cadastramento e atendimento.

Diante da relevância e necessidade da identificação desses estudantes, o município onde foi realizada a pesquisa, buscou de forma independente a contratação de uma profissional habilitada na avaliação neuropsicológica, viabilizando esse processo de forma ágil e acessível. A partir de uma sondagem inicial realizada pelas escolas, foram identificados dez estudantes com indicadores de altas habilidades ou superdotação que, posteriormente, foram encaminhados para tal verificação. Desses encaminhamentos, sete estudantes foram identificados como superdotados, passando a compor o público-alvo da educação especial do município, sendo atendidos na sala de aula regular e sala de recursos.

Impulsionando a inclusão educacional e social é importante citar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006, aprovada pela Organização das Nações Unidas – ONU e ratificada pelos decretos nº186/2008<sup>40</sup> e nº6949/2009<sup>41</sup>. Embora a Convenção não nomeie altas habilidades ou superdotação como deficiência, essas condições aparecem, muitas vezes, associadas às

dificuldades afetivas e sociais, que podem configurar quadros que demandam atenção e requerem políticas públicas dentro da educação especial, garantindo o atendimento. A Convenção Estabelece, entre outras metas, a de que os Estados-Partes garantam um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis de ensino, que potencialize o desenvolvimento, não excluindo estudantes com deficiência, devendo estes ter acesso ao ensino de qualidade e gratuito.

Convém destacar no âmbito legal, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008, com o objetivo de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas regulares. Por meio dessa Política as instituições escolares devem garantir a transversalidade da educação especial, o atendimento educacional especializado, a continuidade da escolarização a níveis mais elevados de ensino, formação de professores para a inclusão, participação da família e comunidade, acessibilidade física e comunicacional e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL<sup>10</sup>, p.14).

Segundo a Política supracitada, estudantes com altas habilidades ou superdotação são aqueles que demonstram potencial elevado em alguma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de manifestarem criatividade, envolvimento com a tarefa nas áreas de interesse. É garantido o atendimento especializado a esse público, que deve diferenciar-se das atividades da sala de aula regular, para que possa complementar a formação dos estudantes.

Um importante instrumento legal que deve ser mencionado é o Decreto 7.611/2011<sup>42</sup>, que assegura o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação como educação especial. Conforme previsto no Artigo 2º, o decreto estabelece que a educação especial deve garantir serviços de apoio especializado, visando eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização. O atendimento educacional especializado pode ser oferecido em salas especializadas, denominadas de salas de recurso, na própria sala de aula regular, conforme organização e caracterização da rede de ensino ou em centros de atendimento especializado, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente.

Contudo, a oferta do AEE nas escolas ainda é um processo em

construção, exigindo de toda a equipe capacitação e engajamento. Segundo dados do INEP<sup>7</sup> (2022), o Brasil conta com 178.346 escolas de Educação Básica, sendo 60,1% municipais, 16,6% estaduais, 23% privada e 0,4% federal. No entanto, muitas instituições escolares não possuem Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Segundo o Instituto Rodrigo Mendes<sup>43</sup> (2022), organização dedicada a desenvolver programas de pesquisa e formação para a construção de uma sociedade mais inclusiva, apenas 21,5% das escolas brasileiras possuem esses espaços e contam com profissionais especializados atendendo e articulando currículo pedagógico e estabelecendo parcerias com educadores da sala de aula regular, o que afeta de forma significativa o atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial.

É oportuno mencionar que em muitas instituições educacionais os estudantes superdotados ainda convivem com a invisibilidade e a falta de atendimento adequado às suas necessidades. Os dados do último Censo Escolar (INEP<sup>7</sup>, 2022), mostram uma subnotificação desse grupo, apontando apenas 23.506 educandos cadastrados no Ministério da Educação. Contudo, cabe-nos pontuar que tal condição pode estar atrelada à falta de conhecimento dos profissionais que deixam de encaminhar seus alunos com indicadores de altas habilidades para os NAAHS, bem como, como já mencionado anteriormente, às dificuldades de acesso a esses locais, tendo em vista que, geralmente, eles estão concentrados na capital de cada unidade federativa.

O Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>4</sup>, orientado pela Lei n° 13.005/2014, estabelece na Meta 4, a universalização e o acesso ao ensino aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 4 a 17 anos, assegurando o “atendimento de forma complementar e/ou suplementar através de atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”.

Contudo, embora estudantes superdotados tenham o acesso à escola, sua permanência e sucesso são comprometidos quando as práticas pedagógicas não reconhecem à sua condição e quando não há a oferta de serviços e atendimentos especializados potencializando o seu desenvolvimento.

Desta feita, verifica-se uma considerável diversidade de instrumentos legais que foram sendo elaborados e aprovados ao longo do tempo e que buscam

assegurar a inclusão do público-alvo da educação especial. A maioria dos dispositivos, a partir da década de 1990, se refere também aos educandos com altas habilidades ou superdotação.

Se bem o Brasil conta com legislação que ampara estudantes público-alvo da educação especial, a prática, em muitas escolas, contradiz os preceitos legais quanto aos estudantes superdotados. Observamos uma maior discussão e demanda pela efetivação dos direitos no que se refere às pessoas com deficiência. No entanto, diante do número pouco expressivo de superdotados, as políticas públicas neste âmbito são pouco discutidas, o que dificulta a sua aplicabilidade. Com relação à pesquisa desenvolvida, foi observado, no relato de um dos diretores entrevistados, que a maior parte dos profissionais da educação considera a inclusão, exclusivamente, pelo viés da pessoa com deficiência e a falta de expertise no assunto sobre as altas habilidades pode implicar no desconhecimento dos seus direitos. Sob esse fato, acredita-se que quanto maior a discussão e conscientização sobre esses estudantes, mais eficazes tornar-se-ão as políticas públicas neste âmbito.

#### **2.4 Formas de atendimento aos estudantes com altas habilidades ou superdotação na escola**

Atualmente temos muitos desafios na inclusão escolar e na forma de oportunizar a participação dos estudantes na educação brasileira, especialmente a dos superdotados. Muitas escolas estão arraigadas em propostas de ensino formais, mais tradicionais e currículos preestabelecidos, que desconsideram os sentimentos e conhecimentos dos alunos, o que torna o conteúdo da aprendizagem pouco desafiador e significativo (Brero e Cupertino<sup>44</sup>, 2018). Essa prática impacta na participação e desenvolvimento de habilidades, na oferta de atendimento personalizado e no reconhecimento das formas distintas de aprender e atuar dentro do contexto escolar. Devemos considerar que uma escola inclusiva é aquela que avança em direção à diversidade, que reconhece as características individuais de seus estudantes e atende as formas mais singulares de aprendizagem, identificando suas preferências, capacidades e necessidades (Moreira e Stoltz<sup>45</sup>, 2016).

A convivência com estudantes, entre eles os superdotados, nos faz refletir sobre a participação desses alunos nos espaços escolares. Identificamos Três situações distintas. A primeira situação está explícita em escolas que esbarram na

dificuldade de reconhecimento e atendimento à singularidade do estudante, reforçando a ideia da homogeneização. Nessas escolas observamos a insistência na aplicação de metodologias que desconsideram as distintas formas e ritmos de aprendizagem e, portanto, não são adequadas para muitos estudantes. Com relação ao superdotado, observa-se a necessidade de discussão sobre essa condição, pois ainda existe a falta de informação precisa sobre quem são esses estudantes e a predominância de mitos e preconceitos referentes à condição. Nesses espaços, os estudantes encontram dificuldades para exercer a liberdade de manifestar sua potencialidade, interesses e formas diversificadas de aprender. Quando estão presentes essas condições são comuns os estudantes apresentarem comportamentos inadequados nas salas de aula, e esses comportamentos serem confundidos com transtornos do neurodesenvolvimento, falta de interesse, engajamento, indisciplina ou até mesmo preguiça. Num estudo realizado por Medina et al.<sup>46</sup> (2018), foi apresentada a trajetória escolar de um menino de onze anos, matriculado em uma escola municipal de Curitiba, nos anos iniciais da escolarização e o relato dele sobre os desafios decorrentes do bullying, resistência em ir à escola, vínculo negativo com a professora, falta de acolhimento e de oferta de atendimento pedagógico frente às necessidades do estudante que apresentava às condições de altas habilidades ou superdotação e dislexia.

Numa segunda situação, podemos encontrar espaços escolares em que os profissionais demonstram esforço em atender a diversidade em sala de aula, mas ainda esbarram na prática ou conhecimento incipiente sobre as demandas de como atender às necessidades pedagógicas dos estudantes. Nessa situação, algumas tentativas de flexibilizar o conteúdo, ofertar atendimento mais específico ou até mesmo ajustes e adequações nas práticas pedagógicas podem ser percebidas, no entanto elas acontecem com maior eficiência quando há a articulação com profissionais especializados, para que juntos possam pensar em estratégias de atendimento às demandas de seus estudantes. Nesses locais encontramos um pouco mais de abertura e flexibilidade quanto à participação de estudantes superdotados, expressas em pequenas ações que oportunizam o protagonismo desses alunos. Mani<sup>47</sup> (2021), esclarece que o professor da sala de aula regular, poderá ter maior êxito em seu trabalho, quando houver a orientação e parceria com professor especialista em educação especial, ambos decidem conjuntamente, as ações e estratégias para a promoção da aprendizagem dos estudantes. Em consonância

com essa parceria, Vilaronga e Mendes<sup>48</sup> (2014) destacam que o ensino colaborativo, quando implementado de forma correta, pode trazer benefícios para todos os estudantes, para isso há a necessidade de planejamento dos educadores, organização das funções a serem desempenhadas na sala de aula e do apoio da gestão escolar para que essa parceria seja bem implementada. Contudo, essa proposta ainda parece desafiadora, pois exige dos educadores uma mudança na compreensão da forma de atendimento pedagógico centrado nas necessidades de um aluno para um trabalho de colaboração e atuação com a sala toda. Essa nova prática demanda dos profissionais envolvidos parceria, engajamento e comprometimento mútuo. Os desafios postos, foram encontrados na pesquisa-ação desenvolvida por Mendes et al.<sup>49</sup> em 2014, a partir de um curso piloto de formação para o ensino colaborativo. Nessa pesquisa quatro professores de educação especial compartilharam suas experiências e práticas em salas de aula, junto aos educadores do ensino comum, com o objetivo de compreender as informações sobre o ensino colaborativo e discutir as experiências individuais e coletivas sobre a implementação dessa proposta. Os resultados apresentados mostraram que os participantes perceberam a importância do coensino, mas na prática, essa proposta, encontrava-se num estágio inicial, esbarrando na dificuldade de identificação clara dos papéis desenvolvidos por cada profissional e na carência de informações sobre a proposta de uma prática compartilhada. Os resultados também mostraram a necessidade do apoio administrativo e parental para a implementação de um novo método de trabalho. O primeiro apoio está relacionado à gestão escolar, ofertando momentos para discussão, planejamento dos professores e a oferta de recursos materiais para a implementação da proposta. Já o segundo suporte está relacionado às famílias, que precisam compreender essa nova forma de trabalho pedagógico, para que assim possam tornar-se agentes colaboradores. Compreendemos que a proposta do coensino é desafiadora e pouco discutida em nossas escolas, verificamos a importância da formação dos profissionais para essa forma de trabalhar para que possamos ofertar uma educação inclusiva e de qualidade a todos os alunos, além de promover o desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores.

Podemos observar ainda uma terceira situação que pode estar presente nos espaços com maior flexibilidade e respeito às necessidades individuais. É possível encontrar perfis de alunos superdotados distintos, de um lado, aqueles

mais sedentos pela aprendizagem, que exigem da equipe maior aprofundamento e adequações curriculares que os demais colegas, do outro, estudantes que não desejam ser diferentes, eles não querem ter ou não aceitam esse atendimento especializado, ou até mesmo não desejam ser nomeados como superdotados e, assim, não ter uma visibilidade centrada nessas condições.

Talvez o sentimento desse grupo esteja atrelado ao peso que a nomenclatura carrega ou à forma que passarão a ser vistos pelos colegas. O indivíduo constrói sua identidade e autoconceito ao longo de sua vida na inter-relação que tem com ele e com outro e, desde muito cedo, percebe-se diferente dos demais. Portanto, cada pessoa busca recursos próprios para lidar com as situações que envolvam essa identidade e autoconceito, e com tais estudantes, a situação não é diferente.

No desejo de atender às necessidades mais específicas das crianças, é comum que a escola e a família busquem recursos e estratégias apropriadas para cada um. Nesse ímpeto, podem ocorrer situações indesejadas, nas quais ao invés de atender as necessidades das crianças, a escola desconsidera os desejos e subjetividade do estudante. Diante dessas condições, salientamos a necessidade de escuta dos estudantes, como forma de propiciar o desenvolvimento humano, investigando como se dá a compreensão de sua autoimagem e a maneira como deseja ser atendido no contexto escolar, de modo a agenciar as estratégias mais favoráveis ao seu desenvolvimento.

A proposta de uma escuta ativa, concomitante com observações singulares e diárias, contribui com as ações pedagógicas e, conforme exposto por Oliveira-Formosinho<sup>50</sup> (2013), possibilita conhecer as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida.

Em suma, a superdotação não pode, de fato ser compreendida vagamente, ou concebida pelo bojo teórico apenas. Faz-se necessária a ampliação do saber sobre quem são os estudantes inseridos em nosso contexto educacional, como ocorre o desenvolvimento humano, quais são as suas características e condições e, a partir da análise dessas condições, elaborar as estratégias a serem adotadas conjuntamente para que, realmente, seja possível garantir o pleno desenvolvimento dessas crianças e jovens.

### **3. PESQUISA DE CAMPO**

A presente pesquisa buscou conhecer a trajetória escolar de estudantes com altas habilidades ou superdotação, e refletir sobre os desafios e os avanços da educação inclusiva. Este estudo tratou da dinâmica escolar desses educandos sob a perspectiva da criança, da família e da escola, na tentativa de analisar e adequar as propostas para uma inclusão eficiente, assim como, romper com muitos mitos e paradigmas que cercam o fenômeno.

#### **3.1 Objetivo geral**

Conhecer as condições de escolarização de estudantes com altas habilidades ou superdotação que frequentam o ensino básico em escolas públicas de um município do interior do estado de São Paulo.

#### **3.2 Objetivos específicos**

Os objetivos específicos propostos para o estudo são:

- i. traçar as trajetórias escolares desses estudantes;
- ii. identificar as suas condições de acesso, permanência e sucesso escolar no sistema educacional.

#### **3.3 Metodologia**

A pesquisa apresenta um desenho descritivo, transversal e de abordagem qualitativa. Esta abordagem, segundo Minayo<sup>51</sup> (2012), possibilita ir a campo e construir um relato composto por depoimentos pessoais e visões subjetivas dos interlocutores, de modo a tecer uma história na qual sejam ressaltadas as vivências e experiências com suas riquezas e contradições. Expressos na linguagem, nas atitudes e nas ações, tais relatos traduzem a base do conhecimento humano, o que permite considerar o senso comum como o chão dos estudos qualitativos.

A partir das entrevistas realizadas, foi possível coletar e analisar informações referentes à trajetória escolar e as considerações dos próprios estudantes, das famílias, professores da sala de aula regular, professores da sala de recursos e diretores das escolas estudadas. O registro foi organizado em quatro

estudos de caso. Esse tipo de estudo é uma modalidade de pesquisa que se apoia na investigação de alguns casos particulares, que possibilitam elaborar hipóteses válidas e fundamentadas em construções teóricas plausíveis (Sakamoto e Silveira<sup>52</sup>, p.54).

Segundo Fonseca<sup>53</sup> (2002), estudos de caso podem ser desenvolvidos a partir da interpretação de informações, do ponto de vista dos participantes envolvidos para que se possa conhecer o como e o porquê de uma determinada situação, procurando conhecer suas características e essência. Pretendeu-se interpretar o sentido dos diálogos para os envolvidos, levando em consideração a singularidade das famílias, dos educandos e dos profissionais da instituição escolar, bem como as ideias sobre altas habilidades ou superdotação, que circulam nos diferentes contextos (família, escola e sociedade).

### **3. 3.1 Contexto da pesquisa**

O estudo foi realizado em três escolas da Rede Municipal de Ensino, no município de Paulínia, seguindo as orientações referentes aos aspectos éticos de pesquisas com seres humanos, nos termos da Resolução 466/12 do CNS para aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sob o parecer CAAE: 61415522.0.0000.5404.

Foi realizada uma pesquisa dividida em etapas. Inicialmente foi estabelecido o contato com a Secretaria Municipal de Educação que indicou a existência de seis estudantes com altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede de ensino e, por intermédio desta, com as escolas, as quais autorizaram a realização da pesquisa. A primeira escola correspondia à etapa de Educação Infantil e as outras duas ao Ensino Fundamental. A seguir, foi realizado o agendamento dos encontros com a equipe gestora da escola, professores da sala regular e de recursos, que atendem os estudantes com altas habilidades ou superdotação, para informá-los sobre o escopo do trabalho e se concordassem, assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foi feito também o agendamento com as famílias e estudantes participantes da pesquisa, com o mesmo propósito. As pessoas contatadas, que concordaram em participar da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e às crianças com 6 anos

completos foi apresentado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Na terceira etapa do estudo, foram coletadas as informações por meio de entrevistas semiestruturadas com os gestores, professores da sala regular e de recursos, com os familiares ou responsáveis e com os estudantes com altas habilidades ou superdotação.

A quarta etapa do estudo ocorreu com a análise das informações coletadas nas entrevistas e a descrição da trajetória escolar de cada estudante com altas habilidades ou superdotação.

### 3.3.2 Participantes

Dos seis estudantes indicados pela Secretaria de Educação, aceitaram participar da pesquisa quatro alunos, de 4 a 16 anos, matriculados em escolas públicas de educação básica deste município, com o laudo de altas habilidades ou superdotação. Desses estudantes, um estava matriculado na última etapa da Educação Infantil, dois no Ensino Fundamental Anos Iniciais (3º ano) e um no Ensino Fundamental Anos Finais (9º ano); quatro mães ou responsáveis por esses estudantes, 2 professores da sala regular (Educação Infantil e 3º ano), 2 professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) (Educação Infantil e 9º ano) e 3 gestores das instituições escolares.

Foi adotado como critério de inclusão para a participação na pesquisa, que os estudantes tivessem o laudo de identificação de altas habilidades ou superdotação a partir de uma avaliação neuropsicológica e como critério de exclusão, as famílias/alunos que não manifestassem interesse em participar. Foram incluídos os/as professores/as e gestores/as que trabalhavam nas escolas e turmas das quais participavam os estudantes com altas habilidades ou superdotação selecionados para a pesquisa e assinaram o TCLE e as famílias que autorizaram a participação dos filhos e a própria, mediante assinatura do TCLE. Cada grupo assinou um TCLE próprio. As crianças acima de 6 anos assinaram TALE específico para a sua faixa etária.

Seguindo as normas éticas contidas na Resolução 466/12 do CNS, para preservar a identidade dos participantes da pesquisa e das instituições escolares, os nomes utilizados estão sob as seguintes siglas:

**FAMÍLIAS:** Família 1 (FM1), família 2 (FM2), família 3 (FM3), família 4

(FM4).

**PROFESSORAS:** educação infantil (P1), ensino fundamental anos iniciais (P2), professora da sala de recursos educação infantil (PSR1), professora da sala de recursos ensino fundamental anos finais (PSR2). Cabe mencionar que a professora da sala de recursos do ensino fundamental anos iniciais não desejou participar da pesquisa.

**DIRETORES:** Diretor Educação Infantil (D1), Ensino Fundamental Anos Iniciais (D2), Ensino Fundamental Anos Finais (D3).

**CRIANÇAS:** estudante da Educação Infantil (BJ), Ensino Fundamental Anos Iniciais (SF e MT) e Ensino Fundamental Anos Finais (DV).

**INSTITUIÇÕES ESCOLARES:** educação infantil (escola1), ensino fundamental anos iniciais (escola 2) e ensino fundamental anos finais (escola3).

### 3.3.3 Procedimentos para a coleta de dados

Como procedimento utilizado para a coleta dos dados, optou pela aplicação de entrevista semi-estruturada, com a utilização de um roteiro de entrevista, com perguntas abertas para permitir a livre expressão dos pontos de vista dos entrevistados, oferecendo escuta gentil e permitindo a expressão da subjetividade sobre a trajetória escolar desses estudantes. Para Triviños<sup>54</sup> (1987), a entrevista semi-estruturada, parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Para Minayo<sup>55</sup> (2018), a entrevista, técnica muito utilizada em estudos qualitativos, consiste em uma conversa destinada a construir informações para se conhecer um determinado fenômeno, relacionado ao objetivo de investigação. As relações interacionais entre pesquisador e pesquisado, permitem revelar informações sobre condições de vida, sistemas de crenças, o que pensam as pessoas dentro de uma mesma condição histórica, socioeconômica e social.

O roteiro de entrevista foi elaborado de maneira diferenciada para os três grupos de participantes (pais, estudantes e professores/gestores e encontra-se anexo a este trabalho. O anexo I compreende o questionário elaborado para os pais, o anexo II corresponde ao roteiro dirigido aos estudantes e o anexo III, ao elaborado

para os professores e gestores.

As entrevistas com as famílias ocorreram em locais previamente agendados, sendo que, duas famílias optaram por receber a pesquisadora em suas casas, e outra família, escolheu o local onde a filha estaria fazendo aula de ginástica. Os encontros com os educadores e gestores ocorreram no contexto escolar, em dia e horário previamente agendados. As entrevistas com os estudantes aconteceram em locais distintos, dois participantes optaram por receber a pesquisadora em suas casas e uma participante optou pela biblioteca da escola no contraturno em que estuda.

### **3.3.4 Procedimento de análise dos dados**

As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas por meio da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin<sup>56</sup>, 2011; Minayo<sup>55</sup>, 2018), metodologia que permitiu identificar os temas que aparecem nos discursos e colocá-los em diálogo com a bibliografia utilizada.

O tratamento dos dados qualitativos foi realizado em três etapas interligadas entre si: descrição, análise e interpretação. Para Taquette<sup>57</sup> (2016), seja qual for a técnica de análise, a interpretação é a principal ação da pesquisa e ela está presente em todo o processo desde a coleta de dados.

Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo (Bardin<sup>56</sup>, 2011), cuja função primordial é ultrapassar as incertezas e investigar diferentes aportes do conteúdo. Para a autora, a análise deve percorrer três etapas importantes. A pré-análise, momento geral da leitura dos dados coletados, formulação de hipóteses e indicadores dos resultados. Em segundo momento, ocorre a exploração do material e codificação dos dados, para a formulação de unidades de registro que, em seguida, possam ser divididas em categorias iniciais, intermediárias e finais. A última etapa, corresponde ao momento da inferência e interpretação dos dados obtidos respaldadas pelo referencial teórico.

A análise dos resultados da nossa pesquisa envolveu a releitura dos dados e a sua organização em temáticas e categorias. Pretendeu-se interpretar o sentido dos diálogos para os envolvidos, levando em consideração os pontos de vista das famílias, dos educandos e dos profissionais da instituição escolar. Para além do escopo do absolutismo da narrativa individualizada, Minayo e Costa<sup>55</sup>

(2018), ressalta que a fala de cada participante deve ser valorizada, mas não esgotada em si, é preciso compreender e definir o contexto social e histórico em que está inserida.

De acordo com os dados obtidos nas entrevistas, foi possível organizar as informações agrupando os dados em categorias: a percepção dos pais sobre o papel da família e sobre o processo escolar; a percepção dos estudantes sobre a escola; o ponto de vista dos educadores sobre a trajetória dos estudantes e os desafios enfrentados, e por último, pontos de vista do gestor escolar sobre o trabalho com alunos com altas habilidades ou superdotação. O material coletado, sistematizado e analisado compôs os 4 estudos de caso (Fonseca<sup>53</sup>, 2002; Sakamoto e Silveira<sup>52</sup>, 2014) que serão apresentados a seguir.

### **3.4 Resultados e discussões**

#### **3.4.1 Estudo de caso de BJ**

O primeiro estudante participante da pesquisa, representado pela sigla BJ, era um garoto de 4 anos, matriculado em uma creche municipal no município de Paulínia. Ele é o primeiro filho de uma família constituída por pai, mãe e uma irmã mais nova, com 2 anos de idade. O pai estudou até o segundo ano do ensino médio, trabalha como mecânico em uma oficina. A mãe não completou o terceiro ano do ensino médio, trabalha em casa e é empreendedora. A família mora em casa própria, constituída por dois quartos, sala, cozinha e um banheiro. A entrevista ocorreu em um encontro na casa da família, primeiramente, com a mãe e, em seguida, com a criança.

Quando iniciamos a conversa com a mãe de BJ ela relatou fatos marcantes sobre seu desenvolvimento, como:

“Quando ele nasceu teve um desenvolvimento normal. Conforme ele foi crescendo e aprendeu a falar, nós já notamos algo diferente nele [...]. Quando ele começou a falar, ele já começou a falar o alfabeto em inglês. Antes dele aprender a andar, ele ficava nessa, até então, a gente não sabia que era o hiperfoco dele (inglês, alfabeto e nos números) [...]. Quando ele começou a andar, se ele passasse perto de um carro e visse números, ele já começava a falar os números em inglês. Aí eu falei para o pai dele que a gente precisava

fazer alguma coisa para ele parar de falar esses números em inglês, para que ele não ficasse só em cima de letras e números.

E a gente sempre ia conversando com a pediatra dele [...]. Um dia na consulta, ele começou a chorar, porque não queria que ela o examinasse, aí ele falou uma coisa em inglês e eu comecei a rir e a médica perguntou o que ele estava falando, e eu disse que ele estava falando em inglês a palavra “inacreditável” [...] a doutora foi conversando com BJ e perguntou as cores, aí ela percebeu que tinha alguma coisa de diferente [...]. ela pediu para ele escrever algumas coisas no papel, com dois aninhos ele já escrevia tudo [...]. Eu sempre falava para a doutora que tinha alguma coisa diferente nele. Os pais falavam “nossa, meu filho é tão inteligente, conta até 10”, eu e meu marido ficávamos constrangidos porque o BJ contava até 100. Os pais falavam que os filhos já sabiam formas, mas o BJ já fazia contas altíssimas na cabeça”. Eu e meu marido, a gente tinha um pensamento assim, ele falava algumas coisinhas em inglês, então eu ou meu marido colocávamos desenho em inglês para ele assistir. Para ele conhecer o inglês conforme fosse crescendo, a gente faz a mesma coisa com a irmã, mas foi super anormal [...]. Foi no inglês que ele foi me direcionando que era isso que tinha que ensinar. Ele aprendeu o alfabeto em inglês, e eu ia lá e ensinava em português. Ele aprendeu os números em inglês, e eu ensinava em português [...]. Na nossa antiga casa, eu pintei uma parede com todo o alfabeto e os números, aí depois que ele começou a ter muito contato, aí ele ficou mais tranquilo. Eu sempre tentei explicar alguma coisa para ele, porque eu era ruim na escola, eu sempre fui péssima em geografia. Aí eu resolvi comprar um mapa para ver se ele gostava, o mapa ficou aqui umas duas semanas sem mexer, sem forçar nada, deixei guardado [...]. Teve um dia que ele assistiu um desenho e começou a mostrar uns mapas, aí o desenho despertou o interesse dele [...]. Ele pegou o mapa que eu comprei e aprendeu tudo que tinha para aprender”.

Percebemos alguns comportamentos precoces da criança e não tão comuns para essa faixa etária. Diante disso, a família atenta e aberta em atender às necessidades de seu filho, ofereceu suporte para seu desenvolvimento. No dia da entrevista, atentamos ao seguinte: nas paredes da sala e na porta de entrada do quarto do estudante, havia desenhos realizados por ele, representando o mapa do Brasil com as regiões e os nomes de algumas unidades federativas e outras palavras escritas. A mãe relatou que eles haviam ajudado BJ a desenhar, pois ele gostava muito de mapas.

A atitude participativa da família de BJ reúne elementos para considerar a importância do núcleo familiar no desenvolvimento infantil, uma vez que ele exerce considerável influência na formação pessoal e nos vínculos afetivos e sociais. É

comum que os pais observem interesses e capacidades em seus filhos e queiram fomentar as habilidades expressadas pelas crianças. Essa percepção também pode estender-se aos estudantes superdotados, conquanto que, para este grupo, o interesse por assuntos, ou áreas não esperadas para essa faixa etária, somados à rapidez e profundidade da aprendizagem, podem gerar dúvidas e questionamentos. Para Sabatella<sup>33</sup> (2007), os pais têm uma árdua tarefa, pois entre as funções de provedores, educadores, mentores, conselheiros e ouvintes, precisam compreender as características singulares da criança, suas habilidades e necessidades, para incentivar o seu desenvolvimento. Em consonância com a participação das famílias, Delou<sup>32</sup> (2007), destaca que os pais tem a oportunidade e a responsabilidade de interagir de modo a estimular positivamente o desenvolvimento dos filhos, contribuindo na construção de seu futuro. Para a autora, essa tarefa exigirá envolvimento e compromisso, pois esses momentos oferecem informações e pistas de como pensam e sentem os filhos, sendo possível aprender com eles.

A mãe de BJ salientou que o filho havia iniciado a sua trajetória escolar no ano corrente, frisando o fato de ele ter sido bem acolhido pela escola, relatando pontos relevantes sobre esse acolhimento, conforme constatado a seguir:

“Ele está na Etapa I [...]. A professora dele é um amor de pessoa. Quando nós não sabíamos ainda se o diagnóstico dele era TEA ou não, ela já me adiantou que o filho dela tinha e era nível 1, então eu fiquei tranquila, porque, se BJ tivesse autismo, ela já saberia como lidar com ele. Foi super tranquilizador em relação a isso. A escola abraçou antes mesmo de ter o diagnóstico de TEA ou altas habilidades. Foi fantástico [...]. Antes mesmo de ter o diagnóstico, a professora já estava dando uma atenção especial, a professora da sala de recursos, que é de educação especial, também. Foi muito acolhedor”.

O estímulo ofertado pela escola durante a trajetória da criança foi assim descrito pela mãe de BJ:

“A P1 ajudou bastante ele com relação à sensibilidade e na questão motora, ele não tem dificuldade para escrever, mas ele tem dificuldade no que diz respeito ao esforço físico [...]. Perguntei para a professora também se já no próximo ano, 2023, era importante colocar em outra escola, ela me orientou a não mudar, porque alegou que já estão fazendo um trabalho muito bom com ele [...]. A professora de educação especial (PSR1) conseguiu

uma bolsa de estudo numa escola de inglês para ele [...]. A professora da sala de recursos manda atividade para a gente. Ele adora fazer as atividades com a gente que a professora manda. A escola superou minha expectativa”.

O relato da mãe nos permite identificar o engajamento da equipe pedagógica em atender as demandas da criança. A prática educativa que transcende o aspecto cognitivo e incorpora às dimensões sociais, culturais, afetivas e emocionais, garante uma socialização mais efetiva.

A professora da sala regular de BJ é formada em pedagogia e atua nessa escola desde 2019. Ela contou que teve várias experiências educacionais anteriores, pois iniciou a sua atuação logo após o curso do magistério. Sobre o acolhimento às necessidades de BJ, ela disse:

“O BJ chegou como se fosse um bichinho assustado. Ele ficava quietinho, assustado no cantinho dele. Eu fiquei preocupada, porque além dele eu tinha o K, que não saía do lugar se eu não desse a ele. Eu tinha também a aluna A, que desestruturava o BJ. Ela mexia em tudo, tirava tudo do lugar e não obedecia, você tentava pegar ela e ela fugia, desconfiávamos até de TDAH. Contudo, BJ ficava nervoso com toda essa bagunça, ele ficava ali parado, estático, com aquele olhinho arregalado, sem conseguir entender ou se posicionar na situação. O começo para ele foi bem difícil. Depois de um tempo, uma criança foi transferida de escola e uma outra mudou para outra sala. Depois do remanejamento desses alunos, o BJ começou a ficar mais à vontade na sala de aula, se soltou um pouco mais e começou a falar um pouquinho, mostrou um pouco das suas habilidades e do seu desempenho e interagiu um pouco mais com a professora. O BJ chegou já com apontamento da mãe da investigação de altas habilidades e um possível autismo. Depois de um tempo, veio o laudo de altas habilidades, eliminando o TEA”. (PS1)

A professora da sala de recursos (PSR1), iniciou sua atuação na área da educação no ano de 1996, logo após concluir o curso de magistério. Coursou a graduação em pedagogia e se especializou em educação especial. Sobre o acolhimento a BJ, ela apontou:

“Ele tinha algumas barreiras sociais, de expressão. Eu vejo que essa dificuldade que ele mostrou me fez pensar numa dupla condição, ele tinha algumas coisas relacionadas ao TEA, que tem que ser prestado atenção no próximo ano; ele melhorou muito, mas ele

ainda tem dificuldade para chegar para brincar e pedir para brincar com o colega. Eu vejo que a criança fala com o corpo e com o gesto, muito mais do que com as palavras. Eu via que BJ não tinha essa expressão de gesto, corpo, intenção e olhar, de mostrar para o outro através o que ele queria. Ele olhava para o horizonte e não falava. Ele tinha uma estrutura de fala muito boa, mas não era funcional” (PSR1).

Identificamos, nos relatos acima, uma postura receptiva às necessidades de BJ, tanto na sala de aula regular como nos atendimentos na sala de recursos. Essas ações revelam uma concepção ampla de Educação, como atividade que visa o desenvolvimento do aluno e não apenas o ensino de conteúdos escolares. As professoras demonstraram sensibilidade e conhecimento quanto ao desenvolvimento infantil, à linguagem expressiva e à interação escolar, fatores que implicam na participação dos alunos nas atividades, no desempenho acadêmico e na satisfação de todos os envolvidos no processo educacional. Sapienza e Lohr<sup>58</sup> (2018), apontam que a prática pedagógica pode interferir no desenvolvimento das habilidades sociais nas crianças, mas exige conhecimentos e habilidades que permitam arranjos metodológicos que promovam o acolhimento, a interação, a expressão das emoções e sentimentos e estimulando o desenvolvimento social e acadêmico. No relato, as educadoras acolheram as demandas de BJ para que ele pudesse se sentir bem e feliz no contexto escolar. Esse momento é imprescindível, pois assegura aos alunos e famílias o sentimento de cuidado e afeto. Para Staccioli<sup>59</sup> (2021), esse ato é muito mais do que adentrar na escola, na turma ou período em que está matriculado, essa ação envolve um trabalho complexo e cuidadoso, crucial para o processo educativo. Trata-se da prática de um profissional atento, sensível, com conhecimento das condições do estudante, da turma e do contexto.

Quanto à oferta de atendimento a BJ, a professora P1 mencionou:

“Apostila para ele é muito simples, então a PSR1 me ajudou a adaptar. Na parte cognitiva a apostila é muito básica, mas na parte motora ele tem dificuldades [...]. Quando estava trabalhando números a professora da sala de recursos, me ajudou a elaborar probleminhas. Eu explicava a situação problema, fazia quase uma dramatização para ele tentar entender, para ele descobrir o cálculo que ele ia fazer. Ele fazia a conta muito bem, mas para interpretar o problema ele precisa de ajuda. A maior parte das atividades tinha o enriquecimento que a PSR1 me ajudava. Nem todas conseguia fazer, porque ele tem uma dificuldade motora ainda. Tem atividades que a gente puxava para os interesses dele, por

exemplo, as cores, as formas e muitas vezes levando para o inglês, escrevíamos essa palavra em inglês. Uma coleguinha começou a escrever palavras em português e ele quis escrever as palavras em inglês. Aí eu ia fazendo algumas perguntas para ele bem simples em inglês como, por exemplo: cor favorita, animal favorito, desenho e programas que mais gostava, e ele ia escrevendo a resposta em inglês na lousa”.

A descrição acima é uma amostra do conhecimento da professora e da sua competência para identificar aquilo que precisava ser trabalhado com o estudante e para elaborar uma estratégia para auxiliá-lo na compreensão e realização da atividade. Verificamos, no trecho transcrito, a aproximação das atividades pedagógicas aos interesses de BJ. Esses recursos diferenciados facilitam e estimulam o aprendizado dos alunos e favorecem o enriquecimento curricular para toda a sala. Para Bergamin<sup>60</sup> (2021), é preciso transformar a didática em sala de aula, para que os estudantes possam aprender e tenham a oportunidade de serem protagonistas na construção do conhecimento, tendo o educador como um mediador e facilitador de estratégias e recursos.

Sobre os aspectos pedagógicos, a professora da sala de recursos relatou:

“BJ começou a frequentar a sala de AEE em agosto de 2022. No primeiro semestre a gente recebeu a constatação das altas habilidades, no final de março, foram mais situações de vivenciar momentos juntos na sala, de trocar algumas ideias, algumas atividades realizadas na sala. Fui até a sala para fazer com a turma, pensando no BJ, mas fizemos para a turma toda. Foi mais uma troca nossa, eu e a professora da sala. Ajudei a professora da sala nas adaptações de atividades da apostila, pois a apostila não é favorável para o BJ [...] com a apostila a gente fica parado [...]. Nós temos que sempre estar puxando as coisas recursos eu queria trabalhar o que estava em defasagem, por exemplo, a coordenação motora, então eu fiz isso, puxando pelos interesses dele, por exemplo, mapas. Para trabalhar a interpretação, fui sempre baseado no interesse geoatlas e mapas, coisas que ele gosta”.

As professoras destacaram que o livro didático não é um instrumento adequado para o estudante mencionado. A pergunta que surge frente a essa consideração é se esse recurso, empregado nas instituições escolares, é eficaz para os outros estudantes na contemporaneidade. Conforme dissertado por Amorin<sup>61</sup> (2008), didaticamente os livros e apostilas não colaboram com uma prática inovadora, pelo contrário, reforçam a padronização do ensino, fomentam uma

educação baseada na transmissão e memorização de conteúdos, dificultando a emancipação dos estudantes e engessando a atuação do educador. É importante valorizar o trabalho realizado pelas professoras que transpuseram as atividades do livro didático e ainda, estenderam o trabalho a toda a turma. Esse fato ilustra a importância do conhecimento dos professores sobre os alunos que atendem e do diálogo e do intercâmbio entre os diferentes professores para oferecer um bom ensino para todos.

É possível perceber a parceria entre as profissionais e a eficácia desta articulação, pois, conforme pontuado, BJ melhorou desde sua entrada na escola. O sucesso do trabalho em parceria entre as professoras confirma as afirmações de Freitas et al.<sup>62</sup> (2016), entre outros, sobre a importância do trabalho cooperativo entre a educação regular e o serviço de educação especial. Este promove ações concretas, estimulando e atendendo os alunos com necessidades específicas, entre eles, os superdotados, além de colaborar com estratégias e atividades que podem beneficiar a todos os alunos.

Quanto aos aspectos sociais a professora da sala de recursos, pontuou:

“[...] Ele é uma criança tímida [...]. Ele tem algumas barreiras sociais, de expressão [...].eu vejo que ele não tem essa expressão de gesto corpo, de intenção e de olhar, de mostrar para o outro, através da expressão, o que ele quer [...]. Um dia atendi o BJ e coloquei o mapa-múndi no chão [...]. Eu vi que ele olhou, já imaginei o que estava passando naquela cabeça, uma cabecinha fervendo. Percebi que ele se motivou e achou que ali era a praia dele [...]. Ele aprendeu comigo a fazer o Ctrl C” e “Ctrl V” no computador, mas ele não conseguia me pedir para que fizesse isso sozinho, eu colocava a minha mão no mouse e ele colocava a dele em cima da minha e tentava tirar a minha, mas em nenhum momento ele disse: “Não”. E eu respeitei. Aí eu que perguntei: “Você quer usar sozinho?” e ele disse: “Sim”. Aí eu falei para ele que, quando ele quer alguma coisa, ele tem que pedir. Eu vejo que ele precisa dessa mediação, falando é assim que diz, montando a frase e se expressando [...]. vejo que o que mais chama atenção é essa falta de habilidade social. A intenção comunicativa é falha [...]. Hoje ele é uma criança, ele tem sempre um adulto mediando essa relação [...]. Vejo que tem bastante medo da frustração, percebi no jogo da memória um medo grande de errar [...]. Fui trabalhando isso”.

É perceptível no relato a disponibilidade e competência da professora para identificar as diferentes necessidades do aluno, seja no que se refere a interesses e objetos de estudo, como aos aspectos que envolviam a expressão e a

intenção comunicativa de BJ. A introversão ou timidez é uma característica presente em muitas pessoas, mas isso não significa que ele não seja uma pessoa sociável. Pessoas com características mais retraídas precisam ser compreendidas e respeitadas, pois podem levar mais tempo para refletir e expressar suas emoções e desejos. Alguns adultos (familiares, profissionais da saúde e educadores) acreditam que quando não atendem ao pedido da criança, estão incentivando a expressão verbal. Para Bravin<sup>63</sup> (2013), a timidez pode influenciar no potencial natural de relações interpessoais. O autor explica que isso não significa inexistência de habilidades interrelacionais, mas um sentimento inconsciente de incapacidade. Chamamos atenção para a estratégia sensível e respeitosa da professora, que ao compreender a intenção da criança, primeiramente, atendeu ao pedido e em um segundo momento, auxiliou-a na construção de outras formas de expressar seus desejos. Del Prette e Del Prette<sup>64</sup> (2005), afirma que o professor precisa estar atento à criança em várias circunstâncias, para que possa estimular suas relações com outras crianças e adultos, sendo de fundamental importância, essa atitude, para a aquisição de habilidades sociais.

Uma das questões tratadas em nossas entrevistas foram os desafios encontrados pelos educadores no trabalho com estudantes superdotados. A professora da sala regular e da sala de recursos de BJ explicitaram:

“A capacitação e orientação é importante até mesmo para a gente conseguir identificar necessidades nos alunos [...]. Nem todos têm o mesmo suporte com o professor de apoio como nós tivemos aqui, onde você pede para o professor de Educação Especial dar uma olhadinha naquele aluno, que possam discutir se tem algo que chama atenção ou não [...]. Aí a gente trabalha com inclusão colocando um aluno dentro de uma sala, com um professor que não está preparado, que não é capaz de buscar conhecimento e quando busca não se sabe em que fonte obter informação [...]. Todos têm que ter cuidado para se dirigir diretamente ao aluno [...]. Tive duas situações com o BJ com funcionários que desestruturaram o menino [...]. Ele estava se soltando para falar, estava brincando com coleguinha e uma servente chamou atenção dele, aí o menino começou a chorar e foi uma dificuldade trazer de novo esse menino [...]. Outro momento foi quando tiraram o pão que ele estava comendo no lanche, eu tinha acabado de entregar o pão para ele e a merendeira tirou e ele ficou desesperado. Antes, se você mandasse ele comer ele não comia, aí a servente não teve paciência de esperar ele comer e já tirou, ele não sabia dizer. ‘Eu quero

meu pão, levaram o meu pão embora' e chorou muito [...]. um trabalho árduo que a gente vai fazendo, às vezes uma atitude de um funcionário que não tem uma percepção e uma orientação põe tudo a perder". (P1)

"O ideal para mim seria não falar de inclusão, isso é algo natural, inclusão só vai acontecer de fato quando nós não precisamos mais falar dela [...]. Eu entendo que é muito pior a barreira, a barreira atitudinal, a postura de aceitação e entendimento dos porquês [...]. A barreira física, ela é uma consequência, se você tem a dimensão do porquê eu preciso incluir, automaticamente, a barreira física não vai existir, porque tudo vai estar projetado e pensado para isso. Eu acho que a nossa sociedade sempre trabalha na remediação [...]. Nós deveríamos ter todas as escolas adaptadas para todos os tipos de deficiência; a gente nunca sabe quando esse aluno vai chegar [...]. O correto seria que todo professor tivesse dentro do curso de Pedagogia a disciplina da inclusão, enquanto isso não acontecer, professores vão sair da universidade achando que quem tem que dar conta do aluno com deficiência é o professor de Educação Especial [...]. Eu conheço professores que têm alunos da inclusão e que olham para mim como sendo a única responsável pelo atendimento deles. Eu também sou, mas o aluno é desse professor também [...]. Eu acho que todas as reuniões da rede tinham que estar voltadas para esta formação [...]. A formação não tem que ser somente para professores que têm alunos com deficiência [...]. A gente nunca sabe quando vai receber um aluno com altas habilidades ou outra condição, até mesmo para a gente poder ter esse olhar e identificar esse aluno na sala [...]. Toda escola precisa de informação, até mesmo os outros funcionários, para entenderem as atitudes dos professores e ajudarem". (PSR1)

Nos relatos acima, as professoras se referem à formação inicial e continuada de educadores e demais colaboradores na instituição escolar, que, de alguma forma, contribuem para o desenvolvimento dos estudantes. Conforme destacado na Política Nacional de Educação Especial<sup>10</sup> (2008), é importante que a formação inicial e continuada seja ofertada aos educadores, para que consigam atender e articular o trabalho pedagógico com a equipe educacional, possibilitando a oferta de condições adequadas ao desenvolvimento das habilidades dos estudantes.

É possível notar o impacto das barreiras atitudinais no processo de inclusão social, que afetam as relações entre professores, funcionários e alunos. Essas barreiras muitas vezes impostas de maneira não intencional, dificultam o processo e participação de todos os estudantes. Como uma forma de romper com esse entrave e valorizar a pluralidade do ser humano, poderia ser proposta, dentro

do contexto escolar, discussões entre a equipe sobre conflitos que possam ocorrer no dia a dia, dinâmicas de grupo e trocas de ideias para que possam refletir e buscar possíveis soluções e alternativas para lidar com diferentes tipos de situação que impactam na participação saudável de todos os estudantes. Segundo Silva<sup>65</sup> (2012), o sucesso da inclusão escolar não depende apenas de professores dedicados e com desejo de transformar sua prática pedagógica, mas também de um trabalho conjunto com outros profissionais que podem colaborar com ações visando uma escola inclusiva. Para que essa colaboração seja efetiva, é necessário o envolvimento da gestão escolar, promovendo a interlocução e encontros com os professores e demais profissionais da escola para que, mutuamente, possam responsabilizar-se e por uma educação de qualidade para todos. Em contrapartida, apesar dos desafios apontados, a corresponsabilidade do processo de desenvolvimento escolar possibilita a oferta a melhoria no ensino ofertado aos estudantes e a oportunidade de crescimento pessoal e profissional da equipe escolar.

Outros aspectos levantados nos relatos das educadoras dizem respeito à falta de profissional no atendimento educacional especializado em algumas escolas, atuando, colaborativamente, nas salas de recursos, mas também, às concepções e crenças sobre o papel desse serviço. Mesmo quando esse profissional está presente, muitos educadores da sala regular delegam a eles, exclusivamente, a tarefa de ensinar os alunos.

É possível perceber que as escolas convivem, diariamente, com inúmeros desafios estruturais, pessoais e até mesmo financeiros, que dificultam a oferta de uma educação de qualidade. No entanto, a conscientização sobre a colaboração entre os profissionais da escola, pode ser essencial para o ensino. A proposta do ensino colaborativo ou coensino é uma estratégia que poderá potencializar esse trabalho, onde o professor da sala regular e o professor de educação especial se articulam e se assumem o compromisso mútuo de planejar, executar e avaliar o ensino ofertado a todos os educandos dentro da sala de aula regular (Mendes et al.<sup>66</sup>, 2023).

Conforme ressaltado por Mani<sup>67</sup> (2019), todo estudante, antes de tudo, pertence à instituição escolar, portanto é responsabilidade de todos garantir que esse aluno passe pela escola tendo suas necessidades e capacidades desenvolvidas. Desta forma, é fundamental trabalhar para que os professores sejam formados para que possam oferecer condições de desenvolvimento das potencialidades de todos

os seus alunos. As falas das professoras remetem à necessária estrutura institucional para sustentar o trabalho inclusivo.

Ao questionarmos os gestores escolares sobre a inclusão e o trabalho desenvolvido com os estudantes com altas habilidades ou superdotação, os participantes destacaram conquistas e desafios na gestão escolar que dificultam a prática inclusiva. A diretora da escola de BJ é pedagoga, possui especialização em educação especial e uma experiência de 27 anos na área educacional. Ressaltamos alguns pontos relevantes em sua fala:

“Nossa preocupação esse ano foi com BJ, que tinha uma condição bem específica, era tudo novo para nós, aí a formação que tivemos abriu um pouco a perspectiva. A professora participou desses encontros de formação, conseguiu fazer uma troca muito boa com a professora de educação especial e aí buscamos o suporte para atendê-lo [...]. Nós temos um sistema de ensino que não favorece a inclusão [...] Um dos aspectos que dificulta é o déficit de pessoal na gestão escolar. A gestão é de uma pessoa, geralmente a pessoa tem que fazer o trabalho de orientação pedagógica, atender e orientar os pais, fazer a gestão financeira, tem que fazer a gestão administrativa, se você não tiver uma equipe para fazer isso e que abrace junto com você, fica impossível. Esse ano, o papel do professor de atendimento especial na escola foi muito necessário para fazer pontes com os especialistas e com as famílias, professor do AEE tem esse papel fundamental na educação infantil de participar da gestão pedagógica e do processo de atendimento aos alunos. Infelizmente na rede nós temos essa limitação, a gente poderia fazer melhor se tivesse mais recurso, mas a gente faz o melhor com que a gente tem”.

No relato acima estão ressaltados aspectos importantes para o processo de inclusão dentro do contexto escolar e que merecem ser discutidos. A diretora mencionou que, apesar de estarem diante de algo desafiador, foram em busca de informações e parcerias para atenderem o estudante. Contudo, percebe-se um empecilho na atuação da gestão escolar que compromete o desenvolvimento de suas funções afetando a oferta de uma educação de qualidade a todos os alunos.

O testemunho da criança confirma as percepções da mãe e das professoras:

“Eu tenho duas professoras, eu gosto delas porque elas são lindas! [...]. Eu gosto de ir para a escola para brincar no parque [...]. Lá tem escorregador, balanço, gangorra e trepa-trepa [...]. Eu tenho vários amigos, mas gosto do H, porque brincamos de pega-pega e

eu gosto de desenhar, nós brincamos de pega-pega todos os dias. Eu não gosto quando caio e me machuco”.

No relato, a criança expressa seu apreço pelo ambiente escolar e pelos colegas, demonstrando gostar de suas professoras e dos momentos lúdicos no parque. A partir do apontamento de BJ, ressaltamos que a ludicidade está presente no universo infantil e contribui significativamente para o processo de desenvolvimento integrado das esferas cognitiva, social e psicomotora. Segundo Piske e Stoltz<sup>68</sup> (2018), é através do brincar que a criança exprime suas emoções mais íntimas e desenvolve o potencial criativo. As autoras afirmam que são necessárias práticas pedagógicas que valorizem e propiciem momentos de ludicidade e criatividade. O efeito mais imediato dessas práticas é um ambiente acolhedor para a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

A partir deste estudo de caso, acompanhamos o início da caminhada escolar de BJ, em cuja trajetória verificou-se a presença e o apoio da família, de suma importância ao desenvolvimento do aluno, seja nos cuidados a ele dispensados, seja na preocupação com a educação. Com relação ao contexto escolar, prevaleceu um trabalho baseado na sensibilidade, conhecimento e acolhimento diante das condições do aluno, mas também alguns desafios a serem vencidos. A parceria entre as profissionais que atendiam BJ resultou num trabalho abrangente, que contemplou os diferentes aspectos do desenvolvimento, incluindo a aprendizagem, a sociabilidade e a afetividade. Esses profissionais puderam atuar com liberdade e criatividade ao adequar as ações pedagógicas que extrapolaram o ensino tradicional e unilateral, revelando uma visão ampla dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Contudo, a despeito das possibilidades suscitadas para que, de fato, houvesse inclusão de BJ, é preciso apontar a persistência dos desafios quanto à sensibilização e formação da equipe escolar, para que esta compreenda e atenda à diversidade dentro da escola.

### **3.4.2 Estudo de caso de SF**

O segundo estudo de caso que apresentamos se refere a uma criança de oito anos, do gênero feminino, filha única, matriculada no 3º ano do Ensino Fundamental nos anos iniciais, em uma escola municipal de Paulínia. A criança foi identificada pelas iniciais SF. O pai tinha 31 anos, atuava como guarda municipal,

possuía o ensino médio completo. A mãe tinha 28 anos, trabalhava em casa e possuía o ensino médio completo.

Inicialmente, a entrevista contou com a participação dos pais que responderam ao questionário elaborado, em um local combinado previamente, enquanto a criança fazia o treino de ginástica artística. Num segundo momento, agendamos o encontro com SF, que ocorreu na escola em que a criança estudava, no contraturno. Os pais de SF foram bem receptivos e solicitamos que contassem um pouquinho sobre como era a sua filha e as coisas que gostava de fazer. Eles destacaram algumas características, como:

“A gente sempre a achou fora da casinha [...]. A gente sempre achou que ela pudesse ser um pouquinho acima da média, mas eu achava que era graças ao nosso estímulo. Como a gente estimulava desde pequenininha, ela foi pegando o ritmo, na escola sempre teve professoras boas, então a gente imaginava que fosse isso. Ela é superanimada, não tem tempo ruim, até de manhã quando ela está arrumando o cabelo, que é coisa que ela detesta, ela é engraçada e divertida. E ela gosta muito de fazer atividade extra. Ela chega da escola e já quer aprender algo novo [...]. Desde quando ela começou a escrever, ela gosta muito de escrever. Ela já escreveu um livro, no começo era tudo errado, eram 4 ou 5 páginas e o desenho, aí ela foi gostando mais disso [...]. Um dia, eu apresentei para ela o Word e deixei ela fuçando nesse programa. Aí ela foi escrevendo, ela já está fazendo um livro com quase 60 páginas. Agora eu comprei uma mesa digital para ela ilustrar o livro, no final do ano vamos imprimir esse livro. Achamos uma gráfica e vamos dar de presente de Natal o livro para ela. Vai ser o primeiro o livro dela publicado com a nossa ajuda. Ela gosta bastante e sempre gostou de livros [...]. Desde pequenininha nós já comprávamos letras em EVA., a gente mostrava para ela e ela já sabia as letras, isso foi com menos de 2 anos”. (Pai de SF)

“Ela sempre gostou de brincar com os números, com os blocos de Lego, já separava por cor isso com um ano e pouquinho [...]. Nessa época SF já identificava as letras [...]. No primeiro ano da EMEI, por volta dos quatro anos ela já lia tudo [...]. Na creche ela ia muito bem, os professores gostavam dela e viam que ela era diferente”. (Mãe de SF)

Verificamos nesta narrativa as percepções dos pais sobre alguns comportamentos e interesses específicos de SF e a presença do estímulo e suporte apoiando seu desenvolvimento. Os pais relataram que a professora também observava alguns interesses e habilidades diferenciadas na aluna, eles relataram que:

“No começo de 2022, a professora da sala de aula regular chamou a gente para uma reunião, ela contou que um outro aluno iria fazer uma Olimpíada de Astronomia e que seria interessante a SF participar. Aí eu perguntei para minha filha se ela queria participar, na hora ela topou. Aí fomos estudar astronomia. Foram 784 mil inscritos no Brasil inteiro e apenas 3% ganharam medalha, e ela estava nesse grupo. Depois a professora explicou que convidou a SF para participar das Olimpíadas, porque desconfiava que ela pudesse ter altas habilidades. A professora foi falando coisas que eu não percebia, que ela era muito organizada, mas eu não percebia isso em casa. Acho que para mim era habitual isso. A professora disse que ela liderava as crianças, mas eu não achava que era líder. A professora disse que ela argumentava e debatia na aula, aí eu fui prestando mais atenção. Depois dessa situação, a professora encaminhou a gente para ir até a Secretaria da Educação. Recebemos todo o informe do que iria ser feito, aí ela fez as avaliações. Isso foi no final de agosto de 2022 e acho que foram oito encontros. Essa avaliação durou setembro e outubro e foi confirmado altas habilidades ou superdotação”. (Mãe de SF)

Constatamos uma percepção sensível e cuidadosa da educadora ao sinalizar à família comportamentos antes não observados pelos pais e que chamavam a sua atenção. Para Martins<sup>29</sup> (2021), a rotina em sala de aula e a interação professor/aluno e aluno/aluno possibilita ao educador observar dentro do contexto coletivo indicadores do desenvolvimento de cada criança, seus interesses e saberes, a fim de alinhar as melhores estratégias pedagógicas condizentes às suas necessidades.

Solicitamos aos pais que nos contassem sobre a trajetória escolar de SF, percorrida até o momento. No que se refere ao acolhimento, enfatizaram que:

“Ela entrou na escola com 1 ano e 6 meses [...]. O meu esposo trabalhava nessa creche. Ele era auxiliar de educação [...]. Eu tinha segurança de que iria dar tudo certo porque ele estava lá. A primeira professora dela da creche sempre percebeu e notou que ela era diferente e sempre estimulou a nossa menina [...]. No primeiro ano da creche, a professora já começou a ensinar alfabetização para ela. Separando sílaba, a professora batia a mão e já falava o pedacinho da palavra [...]. Já na EMEI, eles viam o lado negativo dela. A professora não sabia lidar muito bem. Ela falava que a SF era muito questionadora, falava demais, tinha muito senso de justiça, e a professora não gostava, achava ela petulante e arrogante. “No primeiro ano do fundamental, ela teve só um mês de aula, depois entrou a pandemia. Aí a professora, já deu aula online o tempo todo. Em casa, hora de estudar era hora de estudar, ela nunca gostou muito da aula online, mas deu certo, ela fez

tudo direitinho. O livro didático deles tinha muitos projetos, que não dava para fazer na aula online, então quando acabava a aula, eu perguntava para SF se ela queria fazer aquela atividade extra, aí ela aceitava e a gente fazia. Então todas essas coisas extras ou as sugestões da professora a gente fazia tudo [...]. A professora da sala já percebia que ela era diferente e colocava ela para ajudar os outros alunos [...]. Ela foi ajudando a professora nas correções para não ficar sem ter o que fazer [...]. No ano de 2022, a [P2] mandou pesquisas sobre os anfíbios, atividades extras de matemática em sala de aula, eram desafios e a SF gostava, ela adora um desafio [...]. Em relação à professora da sala eu não tenho que falar, tudo que a gente vai pedir de ajuda e indicação ela está sempre à disposição.”

Percebemos que as professoras da educação infantil (creche) e primeiro ano do ensino fundamental notaram um desenvolvimento atípico de SF e ajustaram pequenas estratégias para incentivar suas capacidades e continuar motivando-a a aprender. Notamos que a professora da EMEI enfrentou dificuldades na interpretação do comportamento de SF, o que indica, provavelmente, desconhecimento sobre as características e os diferentes perfis de crianças com desenvolvimento atípico. Esse desconhecimento pode gerar concepções errôneas e dificultar tanto o processo de identificação de altas habilidades ou superdotação, e de outras condições diferenciadas de aprendizagem, como o atendimento das necessidades das crianças.

No decorrer das entrevistas, a família sinalizou alguns desafios e manifestou o descontentamento quanto à conduta de alguns educadores especialistas que atuam no contexto escolar. No tocante à falta de conhecimento e atendimento educacional, os pais destacaram:

“Com os outros professores que ela tem eu não fico satisfeita [especialistas] [...]. Deixam muito a desejar, por exemplo, a aula de artes, que eu acho importante, eles deveriam estar aprendendo, dá para fazer tanta coisa, a gente faz tanta coisa em casa, aí chega na escola não tem a mesma motivação. Não estimula a criatividade dela. A aula de educação física também acho que poderiam ensinar, parece que as aulas são só dadas, não tem fundamento [...]. A aula de artes na escola é limitante para ela. Falta interesse do professor [...]. Outra coisa, a escola não estimula reconhecer o desempenho [...]. O que falta na minha visão é um senso de comunidade na escola, se deixassem os pais participarem mais [...]. A gente vê que falta estímulo, em vez de todo mundo estimular os outros alunos a estudar incentivar, eles querem nivelar por baixo”. (Mãe de SF)

Diante do fato relatado, nossa percepção é de que, ainda, convivemos com a ausência de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade na sala de aula, quanto às capacidades, interesses, ritmos ou estilos de aprendizagem. Sanchez et al.<sup>69</sup> (2003), ressaltam que a sala de aula é o espaço ideal para fomentar situações de vivências criativas, em que os estudantes são desafiados a ouvir e experienciar pontos de vistas e ideias distintas, rompendo com as práticas que prezam por respostas e condutas padronizadas. Assim, o educador que adota uma postura criativa em seu ambiente, reconhece e valoriza o engajamento dos seus alunos e a sua criatividade, torna possível romper com as práticas pedagógicas rotineiras, mantém uma relação de confiança e estímulo que motiva os alunos a aprender. Uma prática flexível e aberta contribuirá para um ambiente favorável ao pensamento divergente e criativo, oportunizará debates, reflexões, criações, compartilhamento de ideias e opiniões, integrando saberes e experiências, promovendo uma educação de qualidade a todos os envolvidos.

A entrevista com a estudante SF ocorreu em sua escola, na sala da biblioteca e em dia e horário agendados com a família, sem que houvesse prejuízos em seu horário de aula. O espaço estava vazio e nossa conversa foi tranquila. SF é bastante tímida, demorou um tempo para se soltar e compartilhar algumas informações. Tínhamos um roteiro de perguntas orientadoras, mas que foram flexibilizadas para que SF se sentisse mais à vontade durante a nossa conversa.

Após a apresentação e a explicação do propósito do nosso encontro, iniciamos a conversa pedindo para a estudante se apresentar, falando seu nome, a sua idade e algumas coisas sobre a sua escola. Passada a sua apresentação, ela falou o nome de sua professora, disse que seria a mesma professora do ano anterior e falou sobre os amigos da sala de aula. Pedimos para que ela nos contasse sobre a sua sala e a sua escola. Timidamente, ela relatou as coisas que mais gostava de fazer naquele espaço, falou sobre situações que não a agradavam e interações interpessoais:

“Eu estudo de manhã, eu venho todos os dias, na sala de aula eu gosto de fazer matemática [...]. Gosto da multiplicação, gosto de fazer continhas, probleminhas e figuras geométricas. Eu sou boa na matemática, gosto de fazer as minhas atividades, sozinha [...]. Gosto também da gincana da matemática que acontece de sexta-feira. Eu sou rápida e só de vez em quando, peço ajuda para professora, quando eu tenho dificuldade e não entendo

a atividade”. Eu não gosto muito quando eu estou concentrada na lição, aí estou quase acabando vem aula de outra coisa, aí já muda. Aí eu fico frustrada. Aí eu paro e termino depois da aula [...]. Às vezes as atividades não explicam muito bem o que é para fazer no começo, às vezes não é muito fácil de entender, aí eu peço ajuda para professora, ela explica e fica melhor. Isso acontece só em algumas aulas”.

A criança manifesta desagrado quanto à estrutura de ensino disponibilizada aos estudantes. Podemos considerar que essa queixa seja recorrente entre muitos alunos sem a condição de altas habilidades ou superdotação, que precisam se ajustar a um sistema rígido e inflexível de ensino, que prioriza os conteúdos e informações em massa, que tem uma estrutura pedagógica tradicional e desconsidera a singularidade de cada estudante. Apesar de a professora flexibilizar algumas estratégias metodológicas, ainda é possível observar a exigência na realização das atividades em folhas e livros didáticos e questionar a pertinência dos sistemas de ensino rígidos para atender à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem que caracterizam as salas de aula. Por isso, reconhecer a heterogeneidade na sala de aula ainda é um grande desafio e exige dos profissionais da educação a transformação na compreensão sobre o processo de aprendizagem e das relações humanas. Entre os muitos eventos que dificultam o alcance de uma prática educativa diversificada estão: a educação centrada na transmissão de conteúdos, a carência no suporte pedagógico da escola, a sobrecarga de trabalho do professor e a continuidade de um ensino focado no conteúdo programático a ser dado e cumprido. Esse amálgama de situações impede uma prática que respeite cada estudante e possibilite a sua aprendizagem. Assim, é interessante refletir sobre as estratégias de elaboração e aplicação das atividades no contexto da sala. O educador pode propor tarefas divididas em módulos ou etapas. O estudante que conclui uma etapa pode avançar para um próximo nível ou tópico, e aqueles alunos que necessitam de maior aprofundamento ou de mais tempo para a realização, podem se adequar às suas próprias demandas. O trabalho com grupos diversificados e em duplas é outra forma de atendimento que, além de facilitar a tarefa do professor, oportuniza a discussão entre os alunos e as trocas de experiências. Ainda como recurso, o professor pode desenvolver projetos, em que se estimula a problematização de assuntos de interesse da turma. O desenvolvimento de projetos torna a dinâmica do aprendizado interativa, enquanto aguça a busca do conhecimento em uma perspectiva mais coletiva. Reconhecemos que a

implementação dessas estratégias não é simples e requer parcerias com outros setores, apoio da estrutura escolar e a presença de profissionais que possam ajudar os educadores, como estagiários, professores auxiliares e professores de educação especial.

Sobre as relações interpessoais no contexto escolar, a estudante descreveu:

“Na minha sala tem 25 crianças. Tenho bastante amigos na sala. No recreio a gente tem um grupinho para brincar e na sala eu tenho duas melhores amigas, brinco com quase todo mundo da sala. É mais legal quando tem bastante gente, na sala de aula prefiro fazer atividade sozinha, de vez em quando eu gosto de fazer atividade em dupla. Eu gosto de fazer atividade com a minha amiga R, ela é muito legal e a gente é amiga desde os 5 anos”.

Percebe-se que SF possui uma boa relação com a turma, intercalando momentos de coletividade e individualidade. As relações sociais dentro do contexto escolar podem contribuir significativamente para a aprendizagem dos estudantes. É nesse contexto plural e com possibilidades de diálogo entre os pares que ocorrem as trocas de ideias, conhecimentos e valores que influenciam nas áreas cognitivas, sociais e emocionais do estudante.

Já no relato a seguir, apresentamos o ponto de vista da educadora sobre a trajetória escolar de SF e os desafios enfrentados na prática pedagógica. É importante mencionar que a professora P2 atua na sala de SF e de MT, outro participante da pesquisa e que será apresentado no estudo de caso a seguir. Nossa conversa ocorreu na escola, na sala da direção, em dia e horário previamente agendados para que não prejudicasse as atividades da educadora.

Iniciamos nossa conversa com as apresentações e solicitando que a professora relatasse suas experiências profissionais. A professora relatou que tinha 43 anos, formada em Magistério em 1999, atuando como professora desde sua formação. Concluiu o curso de Pedagogia em 2005, possui especialização em Educação Especial e Libras e atua há 12 anos nessa escola.

Após a apresentação, contextualizamos a proposta da pesquisa, solicitando à professora que nos contasse sobre o trabalho desenvolvido com a aluna. A professora destacou que está com a turma pelo terceiro ano consecutivo, o que

contribuiu para uma melhor compreensão das necessidades do grupo:

“Este ano estou com o 3º ano. Durante a pandemia escolhi ir para o primeiro ano. Acompanhei essa turma no primeiro, segundo e terceiro ano. Com esta turma estou há 3 anos junto. Conheço como a palma da mão”. (Professora da sala de aula regular)

Sobre a trajetória de SF e o acolhimento às suas demandas, a professora discorreu:

“Com essa aluna eu fiquei com bastante receio, porque eu pensei que pudesse ser uma criança super estimulada pela família, os pais conversavam com ela como se fosse adulta, tratavam equivalente a um adulto [...]. Ela é uma criança difícil de se abrir, mas quando ela se abria, ela contava tudo. Ela tinha essa característica mais fechadinha [...]. SF se abriu comigo muito fácil, porque a gente já tinha o contato desde a EMEI, ela estudou com meu filho [...]. Eu vejo que o nível de entender sarcasmo e ironia da SF é muito grande, não é muito comum nas outras crianças [...]. Ela consegue fazer essas observações que os outros ainda não fazem. Ela é uma aluna com uma autocobrança absurda [...]. Quando ela se frustra, é algo fora do normal, aí a decepção é grande. Nas Olimpíadas de Matemática ela ficou muito decepcionada, porque ela não foi uma das melhores, nós acolhemos e explicamos que está tudo bem, dissemos que ela não precisaria ir bem sempre. [...]. Ela é muito rígida e exigente até para brincar [...]. Isso acabava impedindo algumas crianças de interagirem com ela, a questão social é algo que a gente teve que trabalhar bastante com ela”.

Experenciar sensações de frustração é comum a todas as pessoas e é fundamental para o desenvolvimento, pois é uma excelente oportunidade de lidar com as adversidades e os erros. Atualmente, em nossa sociedade, há uma exigência excessiva para altos níveis de desempenho e rendimento que impactam na autocobrança, perfeccionismo e baixa tolerância às frustrações. A professora identifica, no seu relato, sinais desses traços nas formas de SF atuar e reagir. Segundo Sabatella<sup>70</sup> (2016), pessoas superdotadas podem demonstrar uma maior intensidade quanto ao nível de exigência com suas produções. Desta forma, ao elevar suas expectativas, há maior receio de falhar. Diante desse fato, compreende-se que estudantes com níveis elevados de perfeccionismo causam prejuízos para si, por isso, eles precisam ser acolhidos pela família e escola, de modo a serem encorajados a

enfrentar esse desafio, para que possam desenvolver-se afetiva e socialmente.

Quanto ao atendimento pedagógico ofertado a SF, a professora da sala regular fez as seguintes considerações:

“Percebo que o vocabulário de SF é muito bem elaborado, assuntos de âmbito mundial e informações gerais ela sabe se posicionar, ela sabe defender a ideia e opinião dela, ela ouve e depois diz que vai pensar sobre o que foi discutido, depois ela retoma e volta com uma opinião bem detalhada [...]. Ela buscava alternativas para debater no mesmo nível com quem ela está conversando [...]. Ela não é uma aluna que foca em um único conteúdo de interesse, dependendo com quem ela tiver interesse em conversar, ela busca o assunto e conhecimento para que a conversa e debate com a outra criança seja produtivo [...]. Essa característica da SF traz muita curiosidade para as outras crianças [...]. Em língua portuguesa, tudo que eu explico ela vai que é uma maravilha [...]. Ela tem uma criatividade para a produção de texto muito grande [...]. Eu percebo que a SF não gosta muito de tema livre. Ela já prefere um tema induzido, então às vezes eu propunha três temas diferentes: um de terror, um de aventura e um de romance, e a SF me perguntava: ‘Posso juntar tudo?’ E eu dizia: ‘Sim, pode’ Os textos são bem estruturados, elaborados e fora da casinha. Não é um final que a gente espera, sempre ela apresenta um final de uma forma que você não imagina [...]. Às vezes eu estou corrigindo, eu olho e falo: “Nossa! Não acredito que você deu esse final!” Eu vibro com aquilo. Adoro o aluno que sai da caixinha, coisas que não são esperadas [...]. Eu escolho os melhores textos para serem lidos, passo na lousa para todo mundo conhecer, mas não dá para deixar o texto dela estar na lousa toda semana [...]. Eu combinava com eles que eu ia ler cinco dos melhores textos [...]. Eles ouviam o final da história e já diziam que estava com a cara da SF, mas isso foi muito importante, porque os outros alunos na hora de escrever as histórias se motivavam a pensar fora da casinha e ela acabou estimulando a turma a pensar fora da casinha [...]. Ela terminava as atividades de forma muito rápida [...]. Então para ela eu pedia que ela me ajudasse a corrigir os cadernos, mas eu percebia que ela é extremamente rígida com a correção [...]. Aí eu tive que conversar com a SF e ensiná-la sobre a flexibilidade, que não existe só uma resposta que nem todas são iguais, mas estando perto da ideia principal você pode aceitar. Mostrei alguns cadernos com respostas parecidas. Aí eu expliquei para ela que quando a resposta fosse curta não era para dizer que estava errada, mas assim que ela está incompleta”.

Essa narrativa nos leva a compreender que a professora identificou algumas características de SF quanto à capacidade criativa e ao gosto pela escrita, por isso ela ofertou atividades que estimulassem o desenvolvimento da aluna. Foi possível aferir a flexibilização nas produções textuais, desafiando a estudante a

elaborar escritas mais complexas. Outro recurso utilizado pela educadora, e que talvez pudesse ser ampliado para o restante da turma, foi solicitar à SF que ajudasse a professora na correção de cadernos, uma oportunidade para que a aluna desenvolvesse a flexibilidade cognitiva frente à diversidade de respostas que eram dadas pelos colegas. Uma oportunidade para despertar nos estudantes a compreensão e a valorização das diversas formas de aprender e expressar os conhecimentos.

Sobre os desafios enfrentados diariamente no contexto escolar, no que se refere à interação entre a equipe pedagógica, a professora apontou:

“Eu acho que tem algumas inclusões que são impossíveis e outras que somos obrigados a fazer [...]. Não sou contra, não é isso, penso como podemos atendê-lo e ao mesmo tempo não prejudicar essa criança, para que ela não sofra, mas apesar dos desafios a gente faz de tudo para o aluno ser incluído [...]. Temos uma professora de AEE, que não nos ajuda e uma sala de recursos que nós não podemos usar, porque, se quebrar ou sumir alguma coisa, temos problemas com a professora [...]. Essa é a nossa grande dificuldade [...]. Tem essa questão de vários funcionários nos ajudarem (biblioteca e secretária), mas tem hora que você está sozinha. Tem situações que a gente não consegue muito [...]. Outro desafio é a comunicação entre a equipe. Quando eles vão para o 6º ano, nós também deveríamos ter essa conversa com os futuros professores, avisando para o próximo professor o que dá certo e o que não dá certo com aluno, mas não temos. Isso facilitaria a vida do outro, mas infelizmente não tem”.

Levando em conta o que foi relatado, verifica-se um entrave no trabalho em conjunto com a professora da sala regular e da sala de recursos, desafios que também foram pontuados pela família que sinalizou um desamparo desta última profissional no atendimento à estudante. Logo, uma escola inclusiva que deseja atender todos os alunos, não pode delegar essa responsabilidade unicamente ao professor da sala de aula regular. Segundo Pereira e Guimarães<sup>71</sup> (2007), todo apoio e atendimento pedagógico ofertado ao estudante superdotado mostra-se favorável quando há consonância entre a equipe que atende o aluno, isso inclui professores da sala regular e a educação especial.

A professora relatou aspectos sobre a parceria com as famílias, destacando:

“Tem pais que dificultam muito [...]. Os alunos de primeiro ano, por exemplo, eles estão chegando. Até a gente entender como esse aluno funciona, como é o trabalho produtivo com ele ou não, demanda um tempo, às vezes falamos para os pais. Estamos caminhando e conhecendo seu filho, se eu forçar demais ele estranha, se eu pegar de leve ele abusa, então precisamos achar o equilíbrio. Para achar o equilíbrio, os pais têm que ter paciência. A partir do segundo ano, os pais já conhecem a dinâmica da escola e param de dar trabalho. Começam a entender como as coisas funcionam. Quando eles ingressam, todo ano é bem cansativo para a gente. Os pais não têm paciência de esperar [...]. Eles têm que entender que existe um tempo para a escola se adaptar, é um profissional que está conhecendo a criança”.

As informações cedidas pela professora salientam sua observação sobre os sentimentos de insegurança e ansiedade manifestados pelas famílias, quanto ao atendimento que seus filhos receberão no contexto escolar. Por conhecerem as suas demandas, os pais já desejam ser atendidos prontamente, priorizando as necessidades identificadas em cada criança. Com relação aos estudantes superdotados, essa realidade não é distinta, Aspesi<sup>72</sup> (2007) destaca que pais de crianças com altas habilidades ou superdotação reconhecem, precocemente, sinais de desenvolvimento atípico em seus filhos, não raras vezes, esforçando-se na oferta de estímulos que contribuam com o potencial dos filhos, o que suscita maiores expectativas nessas famílias.

Segundo a autora, algumas famílias buscam participar ativamente das vivências escolares, demonstrando seus anseios quanto ao desenvolvimento acadêmico e global de seus filhos. Portanto, é interessante que a escola acolha e atenda essa demanda da família, que se constituirá como uma parceira neste processo, mas também é necessário que a família compreenda a importância desse momento inicial, como oportunidade de conhecimento, observações, trocas e partilhas entre os envolvidos, para que se possam identificar e traçar as melhores estratégias pedagógicas para os estudantes.

Sobre os desafios enfrentados na atuação com estudantes superdotados, a professora acrescentou:

“Lidar com as emoções deles é um desafio. Quando uma coisa para eles é tranquila, eu não tenho problema, porque aí eu invento um desafio maior, mas quando eles se frustram, a frustração é muito grande, intensa [...]. Quando também tinha que repetir o

mesmo conteúdo até todo mundo entender, isso deixava SF e MT extremamente irritados[...]. Percebo eles sem paciência para a repetição [...]. Eles buscaram estratégias próprias para esse problema [...]. MT, enquanto estou repetindo a explicação, ele pega as dobraduras e começa a fazer dobradura, a SF, percebeu que o MT fazia a dobradura e ela poderia então desenhar [...]. Assim parece que a repetição não irritava tanto eles”.

Por todos esses aspectos levantados, verificamos a sensibilidade da professora diante das situações de frustração dos estudantes. Em alguns momentos, ela conseguiu enriquecer as atividades e estratégias didáticas, em outros momentos, não. Parece claro como é desafiadora a prática pedagógica em sala de aula, exigindo do educador maior conhecimento sobre as demandas de seus alunos e a flexibilidade nas ações pedagógicas. Isso nos leva a pensar que, apesar de algumas reformulações em nosso sistema educacional, maior disponibilidade de cursos de formações de professores, acesso às novas formas de aprendizagem, ainda nos deparamos com um ensino que não consegue atender o estudante em sua individualidade. Para Chacon et al.<sup>73</sup> (2017), profissionais que atuam na sala de aula e manifestam uma conduta de sensibilidade, flexibilidade, criatividade e dedicação para com a sua turma, oportunizam e estimulam o protagonismo dos estudantes incentivando o desenvolvimento de seus potenciais, o que não os isenta de enfrentar situações difíceis de contornar. Estas são parte integrante das práticas de todos os professores.

Durante o nosso estudo, realizamos a entrevista com o gestor escolar. A entrevista ocorreu na escola, para que pudesse compartilhar seu conhecimento sobre a trajetória escolar dos estudantes envolvidos na pesquisa.

A responsável da escola de SF e MT é formada em Magistério e Pedagogia. Atua na escola desde 2009, quando iniciou sua carreira como professora do ensino fundamental e, no momento da realização da pesquisa, com a aposentadoria do diretor efetivo, ela estava ocupando o cargo de professora de apoio do diretor substituto. Iniciamos uma conversa bem descontraída sobre a inclusão, com o seguinte apontamento da professora:

“Eu vejo a inclusão assim, nós temos hoje uma sala de aula com várias características de seres humanos bem diferentes e que, estrategicamente, a nossa formação pedagógica não dá mais para pensar como vínhamos pensando [...]. Precisamos pensar que nós temos vários seres humanos diferentes na escola, então como é que eles aprendem?

Eu acho que a grande sacada é o professor e o grupo da educação perceber que essa estratégia de trabalho precisa ser urgentemente mudada, porque senão todos vão ser excluídos [...]. Eu ainda acho que a inclusão está muito aquém do que poderia ser, poderia dar um *up* nessa história. Na verdade, quem está na Secretaria da Educação tem que ter essa visão ampla e começar a trazer essa formação para dentro da escola [...]. A partir do momento que a gente entender que o ser humano aprende através dos olhos, dos ouvidos, da sinestesia e através do sentir, ele amplia suas ações. Fico pensando que nós temos uma carga horária que ela poderia ser um pouco maior, mas nada vai adiantar se a estratégia pedagógica não mudar. Vai continuar a mesma ladainha [...]. Hoje um aluno que recebe o material de estudo daquele determinado assunto fica somente na teoria [...]. Agora, como que eu pego isso que eu acabei de aprender e trago para uma atividade prática? A atividade prática ainda se resume numa folhinha. Não dá! Às vezes a folhinha não é o suficiente. Essa formação tem que ser uma questão da estrutura [...]. É a visão da Secretaria da Educação que tem que mudar [...]. Eu acho que cada vez mais nós vamos ter alunos especiais dentro da sala de aula e se a estratégia pedagógica e a estrutura não mudarem, vai chegar uma hora que o professor, realmente, não vai atender, ele vai falar que não consegue. Por que você fica preso a uma forma de trabalho que não condiz mais com essa realidade”.

O relato feito acima aponta para as possibilidades de reflexão sobre o sistema de educação padronizado, este, cada vez mais frequente dentro das escolas se mostra inviável e pouco eficiente, desconsiderando a realidade dos estudantes e promovendo um cenário de exclusão e fracasso escolar. É preciso compreender que cada estudante é único, tem suas necessidades e capacidades e isso precisa ser considerado e valorizado pela escola, com o intuito de articular estratégias para atender essas diferenças.

Para Videira et al.<sup>9</sup> (2021), a educação inclusiva envolve um processo de transformação nas práticas pedagógicas, no entendimento e acolhimento de todo e qualquer aluno. Isso significa investir na oferta de recursos e materiais, formação continuada do educador e em melhores condições de trabalho. É preciso entender que o compromisso para uma educação inclusiva não se restringe apenas à esfera escolar, é importante que órgãos públicos, famílias e comunidade escolar se envolvam neste compromisso, assegurando o acesso, a permanência e uma educação de qualidade. Com relação aos órgãos públicos, é imprescindível que eles assumam o compromisso de criar, desenvolver, incentivar e acompanhar o sistema educacional inclusivo.

Diante do que foi exposto nesse estudo de caso, avalia-se a importância

do engajamento e do apoio familiar para o desenvolvimento de SF e ajudaram a escola neste processo.

Chama a atenção no perfil da professora uma postura atenta, que, também pelo fato de conhecer a criança há vários anos, percebeu alguns sinais sugestivos em SF, com uma capacidade acima da média; de modo que, orientou a família a buscar a avaliação para altas habilidades ou superdotação. A educadora buscou adequar algumas estratégias pedagógicas que atendessem seus interesses, capacidades e necessidades na sala de aula. Contudo, é exposto nos relatos da família, professora e gestora alguns desafios que ainda precisamos superar quanto às práticas pedagógicas que atendam todos os estudantes dentro do contexto escolar numa perspectiva inclusiva.

### **3.4.3 Estudo de caso de MT**

O estudo apresenta a trajetória escolar de um estudante de 9 anos, do gênero masculino, matriculado no terceiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal de Paulínia. A criança foi identificada pelas iniciais MT. Filho de um casal, cujo pai tinha 44 anos, autônomo, com ensino técnico completo. A mãe, 32 anos, pedagoga, pós-graduada, com atuação na área da educação, como professora da rede municipal. O estudante contava também com um irmão mais velho, do primeiro casamento paterno.

A entrevista ocorreu em dois momentos, pois a criança estava de férias na casa da avó, que residia em outro município. Inicialmente, agendamos com a mãe a nossa conversa, que aconteceu no condomínio onde a família morava, em um local identificado como brinquedoteca, em dia e horário sugeridos por ela. Em um segundo momento, fizemos o encontro com MT, que também ocorreu no mesmo local. Após a apresentação da proposta da pesquisa e havendo o aceite em participar, iniciamos uma conversa com a mãe, que detalhou sobre o desenvolvimento de MT:

“Muito cedo eu percebi um desenvolvimento diferente em MT, desde bebê quando ele sentou, começou a mamar na mamadeira mais ou menos uns 4 meses, ele já foi com a mãozinha pegou a mamadeira e segurou sozinho. Ali eu já percebi uma autonomia meio precoce [...]. Quando ele tinha dois anos ele pegou do irmãozinho dele, que é o meu enteado, é mais velho que ele, um quebra-cabeça com a temática de aviões e era um

quebra-cabeça para criança de 8 anos, e ele montou os cinco quebra-cabeças em duas horas, e isso ele tinha dois anos de idade. Eram quebra-cabeças de 60 peças. [...]. No primeiro ano numa pandemia, não estava tendo aula, ele ia para a escola que eu dou aula, aí eu comecei a perceber junto com minhas colegas de trabalho que ele resolvia umas atividades dos alunos do sétimo ano de ciências [...]. Aí eu percebi que ele pegava as atividades dos planetas e resolvia tudo, era conteúdo do sétimo ano. Eu vejo também uma grande habilidade artística com papéis, eu não posso ter uma caixa de papelão em casa que ele vai inventar alguma coisa, eu não posso jogar uma cápsula de café que ele já vai pegar. Constrói coisas em 3D com a folha de sulfite, coisas que eu jamais conseguiria. Ele planifica, desenha, corta e monta [...]. Ele começou a ler por volta dos cinco anos de forma muito precoce [...]. Ele é muito comunicativo, eu acho que as pessoas perceberam até mesmo antes de mim. As pessoas falavam que parecia um adulto conversando [...]. Nesta época eu resolvi comentar com a professora da sala dele sobre essas questões, aí ela estava fazendo um curso na época e me orientou a avaliá-lo, foi aí que busquei uma avaliação neuropsicológica”.

Assim, como nos dois casos anteriores, a família de MT também percebeu a precocidade em alguns aspectos do desenvolvimento da criança e, neste caso, a escola teve um papel importante ao indicar a avaliação neuropsicológica.

Pedimos à mãe que nos contasse sobre o acompanhamento e apoio familiar diante do desenvolvimento de MT, ela explicou:

“Desde muito cedo eu percebi um desenvolvimento diferente dele [...]. Eu já percebi uma autonomia meio precoce. Eu sou professora né, então eu nunca queria achar o meu filho o máximo, eu achava que tudo que ele fazia era normal [...]. Sempre me incomodava quando eu ouvia que determinada criança era muito inteligente [...]. Por muito tempo eu queria entender que era tudo normal, às vezes eu olhava e não imaginava que poderia ser altas habilidades. Eu não queria me permitir aceitar essa condição [...]. Nós começamos a comprar mais quebra-cabeças até chegar no de 500 peças. E ele montava sozinho super bem, depois ele começou a ganhar das outras pessoas [...]. Eu chegava na loja na Ri Happy e eu ia procurar quebra-cabeça, a moça me levava na sessão dos pequenininhos e nós comprávamos quebra-cabeças para crianças mais velhas, a moça da loja perguntava: ‘Mas você tem certeza que ele vai montar?’ eu comprava quebra-cabeça para crianças de 12 anos e ele ainda tinha 3 anos [...]. Ele planificava, desenhava, cortava e montava. No quarto dele sempre tinha muita coisa disponível [...]. Nós demos uma caneta 3D e ele usava para fazer os bonequinhos em 3D, usava bastante biscoito [...]. MT Começou a ler por volta dos cinco anos de forma muito precoce. A gente gostava muito de desenhar

nas costas, então ele deitava eu desenhava nas costas dele, aí eu deitava e ele desenhava nas minhas costas. E a gente ia brincando de adivinhar qual era o desenho. Aí começamos a brincar de adivinhar as letras. Aí depois fui juntando uma letrinha com a outra para descobrir a sílaba. Aí teve um dia que eu perguntei para ele o que ele estava desenhando nas minhas costas, ele disse que estava escrevendo a palavra casa. Isso ele tinha 4 anos e meio. Aí depois disso ele começou a pegar meus livros, que ele gostava muito e hoje ele lê de 100 páginas. Quando íamos à livraria no shopping ele gostava dos livros de Minecraft e Pokémon”.

Nas declarações feitas, destacamos o receio e a insegurança materna com relação ao fato de MT ter um desenvolvimento acima do esperado, quando comparado às crianças de sua faixa etária. O relato da mãe sobre não aceitar a condição do filho permite uma reflexão. Trata-se do estigma com o qual muitos estudantes convivem, quando tem de atender altas expectativas, que pressupõem que eles devam ser bons em todas as áreas, ou, até mesmo, que não necessitem de nenhum apoio, pois têm a condição de seguirem sozinhos. Pérez<sup>74</sup> (2011), afirma que escola, profissionais da área da saúde, famílias e sociedade em geral necessitam de mudança na compreensão com relação aos estudantes superdotados, bem como na relação para com eles, no sentido da aceitação, do reconhecimento e da valorização dessas pessoas, despindo-se dos preconceitos. Apesar de sentir-se incomodada sobre a precocidade de MT, foi possível notar o apoio e o incentivo maternos quanto aos interesses do filho. Com relação ao suporte ofertado, a mãe esclareceu um aspecto bem importante:

“Fazemos parte da Mensa, uma organização que agrupa crianças superdotadas do Brasil, é importante esse apoio familiar do grupo, para que os pais não sobrecarreguem as crianças com muitos estímulos. Aí eu vejo lá no grupo da Mensa, muitos pais que desejam que a criança faça tudo, mas eles esquecem que ela é apenas uma criança. Tem gente lá que faz piano, mandarim, inglês, aí eu fico pensando em que momento essa criança fica ociosa, brinca, faz algo diferente e vivencia a infância? Quando você tem no diagnóstico parece que você tem a missão de sobrecarregar a criança, você não pode deixar um tempinho ocioso. MT tem uma inteligência emocional muito grande, às vezes, eu estou nervosa, dando bronca por alguma coisa, ele me chama até o quarto e chama minha atenção. Eu penso que eu aprendo muito com ele. Nós, como pais, achamos que sempre sabemos tudo, e está tudo bem se eles souberem mais do que nós. A gente tem que deixar que eles nos ensinem”.

Reconhecemos que as práticas educativas parentais são importantes para o desenvolvimento das crianças. Contudo, é importante que se pense sobre a pressão e a cobrança pela alta performance e rendimento de crianças com altas habilidades ou superdotação, impactando em sua saúde emocional e social. Silva e Fleith<sup>75</sup> (2008), ressaltam que, algumas famílias podem vivenciar sentimentos distintos quando seus filhos apresentam um desenvolvimento acima da média.

Perguntamos à mãe o que havia mudado após a identificação da condição de altas habilidades ou superdotação em seu filho, ela discorreu o seguinte:

“Mudou a compreensão que a gente tinha sobre o pensamento dele, muitas vezes, eu o via como teimoso, eu acabava ficando nervosa, não compreendia a situação, achava que ele pedia muitas explicações de tudo. Isso deixava a gente exausto [...]. Aí nós compreendemos que toda demanda de perguntas e questionamentos era a forma da cabeça dele funcionar; entendemos a cabecinha dele e se tornou mais saudável”.

A narrativa da mãe permite compreender a importância de acolher e validar as particularidades de cada pessoa, reconhecendo a diversidade de funcionamento da mente humana. Essa perspectiva possibilita a conscientização para a efetivação de relações sociais mais respeitadas e qualitativamente positivas com as pessoas com altas habilidades ou superdotação.

No que se refere ao acolhimento no ambiente escolar, a mãe expôs:

“Quando nós chegamos na cidade ele foi estudar na EMEI [...]. Aí me chamaram na escola, dizendo que ele era uma criança diferente em relação à textura, ele não gostava de pôr as mãos na areia, até hoje ele não consegue comer nada pastoso; então isso começou a despertar a atenção da escola, pensando que fosse um autismo [...]. A EMEI pediu para ficarmos de olho [...]. A professora dessa escola dizia que ele era muito inteligente em relação aos outros bebês, dormia sozinho, a questão do desfralde era diferente, com quatro aninhos se ele sujasse a cuequinha, ele lavava sozinho. Era uma autonomia muito além do normal. Ele ia no banheiro, fazia suas necessidades e se limpava sozinho, ninguém nem percebia. Eu não tinha muito padrão ele era o meu primeiro filho, mas a escola dizia que ele era diferente. Aí eles me orientaram a esperar mais ou menos até os 7 anos, que é quando podemos diagnosticar o autismo. Já no ensino fundamental, na sala de aula regular, sempre foi muito bacana [...]. Lá no grupo da Mensa tem muitas informações,

eu levei para a professora da sala de aula regular, características que eu encontrava no Mateus, eu passava tudo para professora P2.

Ao considerar os aspectos relatados, constatamos um olhar cuidadoso da escola para as questões sensoriais, assim como o reconhecimento da autonomia e da inteligência acima da média de MT. No que concerne à excitabilidade sensorial, alguns superdotados podem apresentar reações quanto a texturas, cheiros, sabores e sons; o que, muitas vezes, se confunde com sintomas do autismo. Durante nossa conversa, a mãe pontuou que na avaliação neuropsicológica, realizada aos oito anos de idade, foi descartada a suspeita do autismo.

Quando questionada sobre o estímulo ofertado pela escola durante essa trajetória, a mãe falou de algumas experiências vivenciadas no ensino fundamental:

“No ensino fundamental sempre foi muito bacana, até mesmo para ele não ficar ocioso quando acabava o exercício, a professora o colocava para dar suporte para as outras crianças [...]. Eu acho que a professora dava umas atividades diferentes na sala, porque, às vezes, ele fala que a professora entregou alguma coisa para ele, mas é algo muito sutil para que os outros não percebam e para que ele não também não se sinta diferente, eu colocava na bolsa dele um caderno de cruzadinha de adultos e também um Sudoku, para que, quando ele acabasse, ele pudesse se distrair um pouquinho [...]. Eu não sei se dizer se as atividades que ele traz para casa é diferenciada ou não”.

A narrativa feita pela mãe sinaliza a estratégia de adequação de algumas atividades diferenciadas para o filho, tendo o cuidado de evitar que a criança fosse exposta. Assim, é possível considerar a pluralidade de uma sala de aula e os benefícios de um currículo mais flexível. A proposta de enriquecimento curricular baseada na teoria de Renzulli<sup>23-76-77</sup> (2004, 2014a, 2014b), propõe a oferta de um currículo regular expandido de oportunidades, recursos e apoio para os professores que misture atividades diversificadas e a introdução de estratégias de aprendizagem que privilegiam e estimulam a investigação. Para o autor, o enriquecimento não busca desconsiderar o currículo pedagógico existente no contexto escolar, mas contribuir com uma aprendizagem mais interessante, prazerosa, investigativa e que colabore com o desenvolvimento dos estudantes.

A proposta de enriquecimento é dividida em três tipos de atividades, que podem ser aplicadas na sala de aula regular ou em atendimentos especializados. As atividades do Tipo I, abrangem atividades que expõem os estudantes às temáticas e

assuntos que despertem interesse, oferecidas através de oficinas, entrevistas com profissionais, passeios, visitas, exploração de laboratórios, museus e feiras e acesso às novas tecnologias. As atividades do Tipo II, são aquelas que preparam os estudantes a elaborarem produções, exemplos desse tipo de atividades são: métodos, técnicas, instruções, oficinas, e outras que ensinem como fazer. As atividades do Tipo III, são atividades destinadas aos estudantes que desejam adquirir maior entendimento sobre um assunto específico em sua área de interesse e que desejam assumir a função de pesquisador e que queiram desenvolver produtos ou serviços autênticos. Essas atividades podem ser oferecidas através de investigação de problemas reais, grupos de pesquisa e desenvolvimento de projetos, que poderão contar com o engajamento e autodirecionamento dos alunos.

No tocante à falta de conhecimento e atendimento educacional, a família observou:

“Em relação à sala de recursos eu optei por tirá-lo desse atendimento. Ele frequentou por um período da sala de recursos até a olimpíada de astronomia, eu achei um desamparo muito grande dessa sala para o preparo das crianças que iam para as Olimpíadas de astronomia. Faltou orientação da professora de educação especial [...]. Eu fiquei sabendo, através de uma outra mãe, que a professora da Educação Especial pressionava demais o MT para passar nessa olimpíada de astronomia [...]. Eu vi que era um tempo que ele ia lá e não tinha uma especialização [...]. A escola deveria ter a compreensão que eles pensam diferente e que eles não estão desafiando nenhum professor [...]. Às vezes, a gente pode entender que o comportamento é desafiador, mas a única coisa que eles estão pedindo é “mais”. Não é a quantidade, mas a qualidade. Não é deixar a criança exausta, mas sim dar ferramentas para ela aprender mais. Acho que é mais aprofundamento e não volume. Os profissionais que vão lidar com essas crianças têm que ter isso muito claro. É ter sempre esse olhar para o bem-estar emocional da criança. Até mesmo se a prefeitura pudesse ofertar esse apoio psicológico para os estudantes seria muito interessante. Às vezes é um custo alto, nem todo mundo pode pagar”.

A família destaca uma questão importante: a oferta de um suporte emocional aos estudantes que apresentam alguma necessidade diferenciada. As emoções são relevantes tanto para o desenvolvimento humano, quanto para a aprendizagem. Estudantes superdotados, não somente pensam e aprendem de maneira distinta, mas também sentem emoções mais profundas sobre si e sobre o mundo (Paludo et al.<sup>78</sup>, 2014). Desse modo, a identificação dos meios para que se

alcance essa prática engajada pode contribuir favoravelmente para o avanço desse estudante, e, se necessário, ela deve vir acompanhada de suporte emocional. A mãe observa, também, que não se trata de pressionar a criança para que ela melhore o seu desempenho em termos quantitativos, mas de oferecer os recursos para que ela possa aprender melhor. O comentário vale para as crianças com altas habilidades ou superdotação e também para todas as outras, que hoje sofrem (junto com seus professores) a pressão gerada pelas avaliações externas sobre o sistema escolar.

Apresentamos a seguir as percepções do estudante MT sobre a sua trajetória escolar. Inicialmente, explicamos ao participante sobre a nossa pesquisa e fizemos o convite para participar, contando sobre a sua escola. Prontamente, ele aceitou e mostrou-se interessado em compartilhar. Pedimos que falasse sobre os seus amigos, o que mais gostava e as coisas que desagradavam no ambiente escolar, MT compartilhou:

“Ah eu gosto da escola, tem bastante coisa da hora lá! [...]. “Todos os 25 alunos da minha sala são meus amigos [...]. Nós brincamos juntos, gosto de brincar de batalha, faz-de-conta de lutinha [...]. Sou mais de brincar com os meninos. Eu gosto de educação física porque posso brincar com as crianças [...]. A melhor coisa que tem lá é mamãe da rua e queimada [...]. Gosto de estudar matemática e ciências, mas matemática está em primeiro lugar [...]. Adoro as contas malucas dela. Quando eu era iniciante na matemática, eu pensava 2 dividido por 501, eu pensava em como vou resolver, aí eu pensava, tenho que tirar esse (1), demorei uma hora com uma porção de ajuda da profa. Agora, eu faço de boa, agora quando sobre número na divisão tudo bem [...]. Em ciências gosto de esqueleto de animais, eu sei sobre animal vertebrado. A minhoca não tem osso. Agora no verão no meu condomínio, está tendo a época das lagartas. Se você andar um pouco no condomínio já vai encontrar uma lagarta lá. Eu já encontrei muitas, eu e meu amigo já salvamos uma”. [...]. Uma coisa que eu não gosto de lá são alguns lanches, às vezes pra mim vem coisa que não gosto, as vezes vem tipo polenta, que eu passo mal, me sinto muito mal [...]. Eu não gosto de gritaria quando a molecada vira uma maritaca só. Eu, a professora e a SF um dia estávamos com dor de cabeça e pedimos para parar por favor [...]. Normalmente a gritaria acontece quando tem a brincadeira de força, sempre na última letra. Teve uma vez que eu consegui adivinhar a última letra, a palavra era abóbora, e eu falei B. [...]. No quarto ano vou ter que trabalhar muito no livro e no caderno [...]. Eu prefiro fazer minhas atividades sozinho,

porque não consigo escrever e falar com o meu amigo junto. Eu tenho que parar, falar com ele e depois voltar a escrever, isso me atrapalha”.

Constatamos no relato de MT um apreço pela escola, pelo grupo de amigos, e o gosto pelos momentos de ludicidade. Ele relata o incômodo com o barulho em determinados momentos, o que pode estar relacionado à acuidade e sensibilidade auditiva, conforme exposto por Sabatella<sup>70</sup>, (2016). Contudo, o que se percebeu foi o fato de o estudante estar motivado e interessado em participar da atividade, buscou recursos próprios para enfrentar esse desafio. Entretanto, MT descreveu seu desconforto quanto à realização de atividades com colegas, o que demonstra tirar-lhe o foco de atenção, mas que não interfere em seu desempenho. Estudantes superdotados podem preferir realizar suas atividades de forma independente, uma vez que compreendem com maior facilidade e têm autonomia para realizar seus afazeres. De acordo com Webb<sup>79</sup> (1994), um dos traços apresentados por estudantes superdotados pode ser a preferência pela autonomia e independência, rejeitando seus pares quando se diferenciam intelectualmente. Apesar de a literatura apresentar essa ideia, na pequena amostra estudada, esse traço não aparece. Ao contrário, os estudantes tentaram se adequar, elaborando estratégias para compatibilizar os trabalhos em duplas e individual.

Para maior compreensão da participação da professora de MT, esclarecemos o fato de tratar-se da mesma profissional participante do estudo de SF. Portanto, apresentaremos apenas suas considerações sobre o acolhimento e atendimento pedagógico ofertado ao estudante.

“O MT me chamou a atenção de cara, foi o primeiro que eu percebi, ele tinha algo de diferente, um diálogo um pouco diferenciado das outras crianças [...]. Foi chamando atenção de todo mundo que convivia com ele [...]. A postura, o jeito de conversar, era muito fora do quadrado [...]. Às vezes ele falava de assunto muito acima e tinham alguns alunos que não acompanhavam. Eu tive que modificar a minha forma de dar aula para atingir SF e MT. Se eu deixasse muito fácil não ia dar certo [...]. Nas aulas on line, durante a pandemia, ele começou a chamar a atenção da minha família [...]. Os alunos perguntaram o que acontecia com o MT, as mães dos outros alunos me mandavam mensagem, começou a chamar muito a atenção [...]. Como tinha feito um curso de altas habilidades, resolvi encaminhar o MT para avaliação e a família aceitou [...]. Eu combinei comigo, se o MT desse positivo na avaliação, eu encaminharia a SF, se o MT, que era claramente alto

habilidoso, não desse na avaliação, eu estaria errada quanto a SF [...]. Comecei oferecer para o MT atividades diferenciadas, mas a classe também começou a me cobrar, aí todo mundo começou a fazer as atividades adaptadas. Até quando tinha uma atividade que não precisa fazer, eles queriam fazer, às vezes, sugestão de pesquisa que não valia nota, eles queriam fazer. Foi uma sala que, por causa desses alunos, foi puxando a galera. Se eu deixasse muito fácil não ia dar certo [...]. Comecei oferecer para o MT atividades diferenciadas [...]. Às vezes sugestão de pesquisa [...]. Eles fazem projetos, maquetes, pesquisas, querem e querem mais. Ele gosta de fazer Sudoku toda semana tem que trazer Sudoku diferente [...]. Ele é mil por hora, enquanto estou dando aula ele está desenhando como se não estivesse na sala de aula, eu sei que ele está porque eu o vejo. De repente é um assunto que interessa muito ele solta o lápis vai na minha mesa e me pergunta se eu posso mandar tudo pelo WhatsApp porque: 'eu preciso dessas informações para repensar. Porque eu tenho explosões na minha cabeça'. Ele falava que explode tudo na cabeça dele [...]. Na sala eu fazia desafios, por exemplo, quando trabalhávamos matemática, colocava uma conta de vezes e ele já entendia, aí eu propunha aumentar o número ele topava [...]. Na sala eu tinha uma enciclopédia do corpo humano, aí ele se interessava e queria saber o nome dos ossos, porque está muito fácil sistema locomotor. Ele pegava a enciclopédia e levava para casa e pesquisava, no outro dia ele vinha e contava para os amigos os nomes dos ossos e curiosidades, para ele sempre foi um pouco a mais”.

Nos apontamentos feitos pela professora, observamos que houve sensibilização de sua parte, bem como a iniciativa de acolher as demandas de MT e atendê-las, e, por conseguinte, o encaminhamento à avaliação. A profissional esforçou-se para modificar as atividades pedagógicas e adequá-las, para que convergissem com as necessidades do estudante. No entanto, ocorreu uma situação importante: o interesse e o envolvimento do restante da turma frente aos desafios que eram propostos a MT. Conforme o relato da professora, o andamento da sala foi modificado e enriquecido com as atividades propostas. No tocante aos efeitos dessa mudança de prática, é possível fazer um paralelo com o aforismo norte-americano que diz: "*A rising tide lifts all boats*" em português "*Uma maré alta levanta todos os barcos*".

A despeito da iniciativa da educadora, a escola mostrou-se resistente em romper com currículos e conteúdo que se distanciam dos interesses, das experiências e necessidades dos estudantes. Para Bergamin<sup>80</sup> (2018), o professor convive, diariamente, com inúmeras dificuldades: falta de apoio, formação e a inflexibilidade da estrutura curricular. Essas lacunas comprometem o desenvolvimento de uma prática pedagógica personalizada. A autora afirma que é necessária a reformulação do

processo de ensino e aprendizagem, para que os educandos possam se deslocar do contexto de consumidores para produtores de conhecimento.

Assim, o enriquecimento curricular pode ser uma estratégia interessante, pois disponibiliza aos alunos experiências de aprendizagens diversificadas das que o currículo tradicional assegura, (Cupertino e Brero<sup>81</sup>, 2012). Sobre as formas de oportunizar o enriquecimento curricular, Sabatella<sup>15</sup> (2013) destaca que ele pode ocorrer de diversas formas: dentro dos conteúdos curriculares, em situações de enriquecimento, flexibilização ou aprofundamento; dentro da flexibilização do currículo; e com projetos independentes, de maneira individual ou em grupo. Pensar nesse enriquecimento exigirá do educador um trabalho árduo de identificação de interesses e necessidades, bem como a articulação com os conteúdos e metodologia em sala de aula, posturas essas que implicarão mudanças conjuntas da equipe escolar, sob a forma de trabalho cooperativo e articulado entre todos.

Outro aspecto ressaltado pela professora diz respeito ao encaminhamento para avaliação neuropsicológica de MT. Em seu relato, destacam-se a percepção sobre os estudantes MT e SF e o compartilhamento dessa observação, bem como a suspeita sobre os indicativos de superdotação. Colaborando com esse contexto, Martins<sup>29</sup> (2021) destaca que o processo de identificação de altas habilidades tem início na sinalização feita pelos pais, professores e outros familiares. Para a autora, os educadores podem recorrer a diferentes formas: observação do desempenho dos estudantes, conversas e trocas de informações entre os profissionais que compõem a equipe pedagógica, análise das produções dos alunos, aplicabilidade de testes e/ou escalas de sondagem de uso pedagógico e relatos e conversas com os familiares sobre o desenvolvimento da criança no contexto familiar.

Diante do que foi exposto no estudo de MT, podemos destacar que a família esteve presente e percebeu sinais de precocidade em MT, porém, apesar da estranheza e cuidado, ofertou condições que promoveram o desenvolvimento da criança, sem pressão ou imposição. Também deve ser destacada a sensibilidade das educadoras que estiveram ao lado do estudante, observando aspectos que já sinalizavam a condição de superdotação, disponibilizando estratégias que atendessem suas potencialidades.

Através do relato da professora, aferimos o cuidado e atenção com MT e com o restante da turma, ajustando as atividades pedagógicas e ampliando o acesso para os demais alunos do grupo. Uma educadora que, apesar de enfrentar inúmeros

desafios no contexto escolar, mostrou-se disposta e conduziu as atividades, oportunizando no grupo o protagonismo na aprendizagem e a boa convivência.

#### **3.4.4 Estudo de caso de DV**

O estudo descreve a trajetória escolar de um estudante do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal de Paulínia, com 15 anos de idade, com o diagnóstico do Transtorno de Espectro Autista (TEA) e identificado pelas iniciais DV. O pai atuava como agente de apoio e trabalhava no hospital da cidade, cursou o Ensino Médio completo. A mãe possui o Ensino Superior completo e atuava como cabelereira e trabalho doméstico. Na casa de DV moravam cinco pessoas (pai, mãe, DV e duas irmãs gêmeas e mais novas). Ele possui um irmão mais velho, fruto do primeiro casamento do pai, mas que não morava na mesma casa.

A entrevista aconteceu na casa da família, primeiramente realizamos uma conversa com o pai e, em seguida, com o estudante. Pedimos ao pai que falasse sobre DV, das relações familiares e sobre o seu desenvolvimento, o pai destacou:

“Desde pequeno ele é diferente, ele tem uns gostos bem específicos [...]. Gosta muito de tecnologia, começou mexendo com o jogo Minecraft [...]. Gosta muito de estudar, eu o vejo bem nerd. Porque hoje chamar de nerd não é depreciativo, pelo contrário são pessoas admiráveis [...]. Ele gosta muito do pessoal do Snoopy, tudo ele compra desse tema: pasta, caneca e camisa [...]. Gosta de ler o livro Manual do Mundo que foi lançado sobre matemática [...]. Gosta muito do Diário de um Banana, se interessa bastante pela área de matemática, mas humanas nem tanto. Na precocidade, na escola ele já chegou lendo. Com 6 anos ele já lia e escrevia tudo”.

Sobre o apoio familiar, ele apresentou suas percepções:

“Nunca deixamos jogar jogos de violência, mas ele joga às vezes [...]. Sempre que vamos ao shopping ele pede para passar em lojas de leitura [...]. Na nossa casa tem o espaço dele, ele passa bastante tempo no quarto, mas é dele. Ele gosta de sossego, do cantinho no mundo dele [...] A relação da mãe dele é diferente da minha. Ele se abre mais com ela, fala mais e tem mais intimidade. Comigo é aquela figura de pai, só entra para colocar ordem nas coisas, mas eu sou parceiro, ele sabe que o que ele precisar ele pode contar comigo [...]. Quando eu vou conversar com o DV eu consigo entender melhor o que ele fala, mas eu vejo que, dependendo do assunto, ele fica mais à vontade em falar com ela,

mas um equilibra o outro. Não é fácil! Ninguém nasce com uma cartilha como criar um filho autista. Pelo que eu percebi até hoje a gente aprende por tentativa e erro [...]. Quando ele quer fazer alguma coisa eu oriento e explico como fazer. Eu vejo o DV com um grande futuro, mas vejo algumas dificuldades, que ele vai ter que enfrentar sozinho. A gente ajuda no que pode, mas vai ter hora que ele vai ter que fazer sozinho. Não sei se ele vai querer ficar na nossa casa a vida inteira ou se vai querer viver a vida dele. E eu falo que todas as escolhas que ele for fazer tem uma consequência. Hoje a visão que eu tenho do DV é um pouco mais tranquila, porque eu tenho buscado junto as terapias para tentar encaixar ele na sociedade, mas eu falo para ele nós vivemos numa Selva de Pedra [...]. Depois eu comecei a desconfiar das questões das altas habilidades, porque quando ele tinha 3 anos ele me perguntou como ligava o computador. Expliquei uma vez nunca mais precisei falar. Hoje eu sento para mexer no computador eu tenho que chamar ele para me ajudar. E rapidinho ele faz. Programa muito rápido e digita muito rápido e raciocina muito rápido”.

A partir da exposição feita pelo pai, constatamos a presença do apoio familiar e momentos de diálogos abertos. Essa postura possibilita a escuta ativa, e, tanto quanto possível, são feitas orientações para que DV possa ter um desenvolvimento social e emocional mais independente e seguro. Muitas famílias buscam dar o suporte para que seus filhos cresçam e tenham autonomia. As famílias almejam que seus filhos sejam felizes. Isso não é diferente para pais de filhos atípicos, o que ocorre é que, nesse percurso, ocorrem desafios e demandas específicas. Lopes<sup>82</sup> (2018), ressalta que a inclusão de pessoas com TEA começa no contexto familiar. A aceitação e suporte para as demandas de seus entes queridos permitem-lhes o desenvolvimento e a inclusão social.

Quando questionado sobre a trajetória escolar do seu filho o pai de DV considerou que:

“Ele entrou desde pequenininho na escola, foi na creche, na EMEI e ensino fundamental. Ele foi para a creche porque eu e a minha esposa tínhamos que trabalhar (...). E na escola ele já chegou lendo. No último ano em que ele estava na EMEI a professora separou o DV e ele foi no Stop Motion, eles iam fazer um tipo de um mini filme, e o DV narrou o filme. Ele pegava o texto e narrava o vídeo. Isso ele estava no último ano da EMEI. Em vez de ficar brincando com as crianças ele ficava com o caderno na mão [...]. Aí ele entrou na primeira série do fundamental tinha uma mania de sair da sala, mas só fomos ter o diagnóstico dele de autismo na quarta série. Queria o laudo para saber o que a gente ia ter que fazer. Daí para frente o negócio começou a andar um pouco diferente, na escola já

começou atendimento com a professora de educação especial, eu vejo esse esforço de adaptação e de atendimento mais do professor que trabalha com o aluno da Educação Especial, da professora da sala de recursos [...]. Quando era o recreio e ele não queria ficar no recreio, o combinado era que ele ficasse na biblioteca por causa do barulho. Ele acabou pegando um vínculo forte com a moça da biblioteca, lá ele desenvolveu um aplicativo para a biblioteca e fez uma amizade. Mas isso foi uma exceção. Eu não vejo tentativa da escola para mudar o pedagógico. Eu vejo alguns professores tratando ele um pouco diferente por entender que ele é autista, mas não no sentido de preparar o material específico para ele, de fazer uma prova diferente, eu não vejo isso acontecer [...]. Dentro da sala de aula eu não vejo nada. [...]. Muitas vezes ele foi confundido [...]. Um dia ele foi sem uniforme para escola e colocaram um colete no DV, aí ele ficou irritado e queria tirar o colete, e a escola não queria deixar ele ficar sem colete. Aí a escola me ligou dizendo que ele tinha respondido de forma mal-educada, mas ele não é assim. Aí deram um dia de suspensão para ele, aí voltei na escola e conversei porque estavam suspendendo o menino, e eles alegaram porque ele não estava de uniforme. Eu expliquei que ele é uma criança com autismo e não pode usar tecido sintético, o colete é sintético, é como se colocasse uma camisa de força no menino [...]. O diretor da escola falou que era para o DV se colocar no lugar do outro porque ele estava sem uniforme, aí eu olhei para ele, pensando, 'como', se ele tem autismo como que ele vai se colocar no lugar do outro [...]. É muita falta de conhecimento! ”.

No relato feito pelo pai, identificou-se o atendimento às necessidades de DV ocorrido, exclusivamente, junto à professora da sala de recursos. Não houve por parte dos demais educadores de DV um envolvimento ou enriquecimento curricular nas outras disciplinas. Segundo Freitas et al.<sup>62</sup> (2016), o trabalho conjunto dos educadores e professores de educação especial suscita uma prática mais estimulante ao estudante superdotado. Contudo, o educador do ensino regular deve reconhecer as necessidades diversificadas nos contextos da sala de aula, assegurando uma educação de qualidade, que ultrapasse as ações meramente reprodutivas de conteúdo, para garantir uma aprendizagem significativa. O entrelaçamento de práticas colaborativas da educação regular junto à educação especial poderá ser concretizado no atendimento pedagógico adequado às necessidades desse estudante. Vilaronga e Mendes<sup>48</sup> (2014), apontam que os educadores, que atuam individualmente nas salas de aula, não conseguem atender as demandas mais desafiadoras de seus alunos. Essa realidade reflete alguns problemas ainda não superados. A lacuna na formação de profissionais da educação para as práticas inclusivas e, muitas vezes, a falta de parceria com os professores da

educação especial, no contexto escolar, ainda são entraves para um ensino-aprendizagem inclusivo. Diante dessa constatação, é possível reconhecer que o atendimento personalizado e o acolhimento aos estudantes atípicos representam posturas plausíveis para que se alcance essas demandas.

Em um segundo momento iniciamos a nossa conversa com DV. Após a apresentação e explicação da proposta do trabalho, pedimos ao estudante que nos contasse sobre a sua escola, o que mais gosta de fazer. Sua percepção sobre sua vivência escolar é a seguinte:

“Em matemática eu gosto, acho interessante, gosto de praticar, mas por causa da pouca adaptação tem hora que eu estou interessado no conteúdo, mas às vezes eu tenho dificuldade na forma como a pessoa explica. Em ciências eu também gosto, assim como português. Eu acho interessante como a lógica do português funciona. [...]. Eu gosto de trabalhar o lógico da língua portuguesa, história eu gosto quando ela é bem contada, mas o que eu gosto mais é matemática, português, história e ciências, geografia também gosto um pouquinho porque trata de assunto economia desenvolvimento humano política [...]. Para mim quando teve a pandemia, eu não achei que as aulas online foram eficientes, mas a parte tecnológica para mim foi boa, era uma proposta que já estava sendo integrada em tantos outros lugares, só que ninguém ligava aqui para isso. Agora, depois da pandemia, nós tivemos a experiência da lousa digital e celulares na aula para servir como material para pesquisa e integração dentro da sala, isso para mim foi bom. Eu gostei bastante. Não foi 100%, mas eles conseguiram trabalhar isso um pouco mais eficiente [...]. A professora de português, em vez de escrever todo o conteúdo na lousa, ela guardava o conteúdo num pen drive no arquivo e abria na lousa digital e a gente ia corrigindo. São esses aspectos que melhorou para mim. Isso melhorou um pouco mais o meu interesse e a minha produtividade [...]. Foi uma coisa mais interessante quando eles integraram mais coisas na sala e teve mais proatividade [...]. Esses momentos próprios para os alunos, antes era ruim, era quase que foco total no conteúdo. Esse ano a gente teve alguns momentos em que os alunos tiveram oportunidades criativas, fora do conteúdo [...]. Sempre para mim foi assim, eu vou para escola e eu volto, eu vou e eu volto, vou lá e tenho conteúdo e volto para casa. Para mim sempre foi isso. Eu vou retenho o meu conteúdo e volto para casa, nunca fui de ficar muito com as pessoas [...]. Porque para mim eu só precisava chegar e reter o conteúdo que eu precisava, depois eu procurava não pensar mais nada e não lembrar de mais nada. Foi uma coisa tipo esteira você vai e volta vai e volta [...]. Eu gosto e o que eu pretendo fazer é mexer com tecnologia, é algo do meu interesse”.

Observamos, no relato de DV, como o uso dos recursos da tecnologia, associados à educação, após o período de pandemia, despertaram maior interesse e aproveitamento nas aulas. De fato, o atrelamento da tecnologia às práticas educativas contribui para um aprendizado dinâmico e proativo, oportunizando o aprofundamento da aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido, as aulas se tornam mais dinâmicas e diferenciadas. Não podemos desconsiderar o fato de termos uma geração de estudantes, reconhecidos como nativos digitais, inseridos nos espaços escolares. Portanto, velhas práticas e estratégias metodológicas devem ser repensadas. Colaborando com essa afirmação, Pedro<sup>83</sup> (2019), relata que são inconcebíveis práticas pedagógicas que ignorem o uso das tecnologias em sala de aula, desconsiderando o estudante como principal agente do seu processo de aprendizagem.

Quando questionado sobre situações que não agradam, na escola, o estudante elencou algumas delas:

“Sobre o que eu não gosto na escola, é o horário. Regularmente as aulas começam 7 horas, isso implica que o aluno começa a acordar 6 horas, dependendo de onde ele está e do tempo que vai levar para ir à escola. Quando eu fui discutir isso com o pessoal da escola, teve gente que achou que era pura preguiça, falaram que era só o aluno dormir mais cedo. Só que o fato do aluno acordar 6 horas afeta um pouco, embora a gente durma mais cedo, na nossa idade a gente precisa um pouco mais de sono, tanto para o desenvolvimento físico como mental. É um prejuízo não dormir direito. A escola interfere um pouco nisso. Agora ir dormir mais cedo tem duas implicações, uma, pessoal e outra biológica. Dormir cedo demais não é legal, de maneira pessoal a pessoa pode acabar tendo mais tempo para ela realizar as suas tarefas. O aluno pode estar trabalhando, ou tendo alguma tarefa que impede ele chegar e ter esse tempo e dormir mais cedo (...) A escola começando lá pelas 8 horas seria bom por causa desse negócio do descanso. Agora o horário de acabar, é complicado. Com esse novo ensino médio, o pessoal tem mais carga horária, eu não acho que mais carga horária resolva as coisas, porque você entope a cabeça do aluno de conteúdo que não está sendo útil, é que nem encaixar um triângulo no buraco quadrado, não dá certo (...) não é aumentar o tempo que o aluno fica na escola. 9 horas de escola ou 11 horas no período integral, ficar todo esse tempo na escola eu não acho que resolve o problema (...) aumentar a carga horária para mim não fica legal, você só tá aumentando a carga horária e mudando quase nada no conteúdo. Com certeza esse tempo extra é para entupir mais a cabeça do aluno. É fazer mais do mesmo e o mesmo tem hora que não

funciona (...) nosso cérebro vai ficando exausto naturalmente e por isso eu fico irritado com o pessoal quando eu abro essas ideias e as pessoas começam a falar não, dizem que é frescura preguiça (...) depois tem outra coisa, muita gente pensa que é só estudar, estudar, estudar, estudar, entope a cabeça de conteúdo e quando termina a escola ela não acha o caminho”.

Ao se tratar dos conteúdos escolares, DV explica:

“Se você realmente quer resolver o problema da retenção do conteúdo, deveria ter mais atividades para explorar a performance específica de cada aluno, eu sei que não é difícil, não é algo impossível. Tem muito lugar que faz isso. Vários países europeus como: Finlândia e a Noruega, o sistema de ensino deles, eles têm um segmento do tempo para explorar as habilidades dos alunos. Você tem um conhecimento geral, mas você também tem um foco ali numa área que você tem mais eficiência. A pessoa que gosta mais de trabalhos artísticos, ela podia ter um segmento para trabalhar com isso. Ela é mais da área de humanas, ela poderia então ter um segmento para essa área. Já que vai aumentar a carga horária, deveria usar esse segmento para trabalhar essa eficiência maior da pessoa. Então eu acho que as aulas terminando às 12h30 já tá bom (...), existe aquele aluno que tira nota alta em todas as matérias. Talvez esses alunos têm uma preferência maior em alguma área. Esse tempo extra no horário da aula, poderia ser usado para aproveitar e trabalhar com esses alunos que tem esses interesses, uma preferência maior em alguma matéria específica. Apesar do nosso sistema ser generalizado e preparar para algumas coisas, nem sempre tudo que está sendo colocado na cabeça do aluno, ele vai acabar usando ou querendo usar no fim das contas. A pessoa aprendeu geografia, aí ela vai lá e trabalha como pintor. Não estou dizendo para descartar as disciplinas, A generalização é boa, mas tem que ser de forma controlada. Faz uma pesquisa com os alunos, descobre qual é a maior área de interesse dele, ou você descobre pela performance dele na sala de aula. Aí nesse tempo extra tem atividades específicas para cada um. O nosso cérebro ele acostuma com tudo, ele é bom em seguir padrões e ritmos, trabalhando desse jeito não é eficiente. É como se você tivesse apertando um parafuso, conforme você vai estudando ou trabalhando um projeto, você vai conseguindo fazer a coisa diferente. Imagina que esse parafuso esteja num cano e o cano está escorrendo água. A água é o seu Progresso a sua eficiência, conforme você vai trabalhando o parafuso vai apertando e você vai caindo um pouco no desempenho. Porque o nosso cérebro fica exausto. Agora quando você trabalha com interesse da pessoa você vai dando uma pausa, e aí você pode até fazer um gráfico de coluna com a performance do aluno. Aí você vê nesse gráfico quando ele tá tendo uma queda na sua performance, você só dá um descanso, aí você vai afrouxando o parafuso. Aí

o seu desempenho fica muito bom se você usar essas práticas. Não estou falando só de aumentar o recreio ou o intervalo maior, mas deveria ter essa maior flexibilidade e momentos para relaxar depois de atividades intensas. Novos tempos demandam novas práticas, mas isso que eu estou falando não é coisa de novos tempos, é uma coisa intrínseca da biologia humana. Nosso cérebro vai ficar exausto naturalmente e por isso eu fico irritado com o pessoal. Quando eu sugiro essas ideias e as pessoas começam a falar não, dizem que é frescura preguiça. Eu não julgo a pessoa, pode ser que ela tenha crescido nesse contexto, não se trata de ser preguiçoso, mas para os interessados e quem realmente quer evoluir academicamente, isso serve super bem (...) eu vejo que essas coisas não são do interesse de quem controla a educação, tem até algumas pessoas que se interessam em olhar para isso, mas os responsáveis pelo poder não têm interesse. Eles não se importam em mudar a educação, a educação está aí já tá funcionando deixa desse jeito mesmo”.

Percebemos o incômodo quanto à rigidez do horário de entrada estabelecido pela escola. Podemos pensar que muitos adolescentes enfrentam esse desafio, e que um sono de qualidade tem impactos positivos na aprendizagem escolar. Essa fase é repleta de mudanças físicas e biológicas, as quais, muitas vezes, impactam a qualidade do sono desses jovens.

Outro aspecto pontuado por DV diz respeito ao aumento da carga horária no Ensino Fundamental. Notamos sua insatisfação com a sobrecarga de horário, bem como o fato de a proposta metodológica não atender às suas especificidades. Com relação ao atendimento educacional para estudantes com dupla condição, Forno e Negrini<sup>84</sup> (2021), apontam que é imprescindível um trabalho direcionado para atender à demanda do aluno com dupla condição, pensado e articulado pelo professor da sala regular junto ao professor de educação especial. Esses profissionais devem ter conhecimento das habilidades do estudante e oferecer ações educativas que contemplem seus interesses, capacidades e necessidades.

Também, é fundamental reconhecer que o estudante manifesta a sua percepção sobre o ensino conteudista e de baixa qualidade, enfatizando o “fazer mais do mesmo”. Isso nos leva a refletir sobre questões macro e micro estruturais, como: o insuficiente investimento financeiro a uma educação de qualidade, situações de desigualdade no acesso ao ensino, permanência escolar e conclusão de suas etapas, desafios presentes na organização da gestão escolar, falta de incentivo à formação continuada aos educadores, baixos salários e condições de trabalho deficitárias, falta de maior engajamento e participação das famílias e comunidade no contexto escolar

e uma proposta que atenda à diversidade humana presente nas salas de aulas.

O participante DV ressalta a importância de o educador explorar as áreas de interesses dos alunos, com incentivo e aprimoramento do desempenho educacional. Para Sabatella e Cupertino<sup>85</sup> (2007), o enriquecimento curricular é uma estratégia benéfica para os estudantes, podendo ser ofertado de três formas distintas. O primeiro tipo de enriquecimento está ligado aos conteúdos curriculares, ajustando, modificando e adaptando objetivos, métodos, atividades, tempo e avaliações. Aqui podemos pontuar o aprofundamento de estudos em áreas de interesse, propostas de mentoria e tutorias entre os alunos. Uma segunda forma de enriquecimento diz respeito ao contexto da aprendizagem, aulas mais flexíveis, dinâmicas, abertas, que respeitem a singularidade dos estudantes e do grupo do qual fazem parte e que promovam ações investigativas, reflexivas, debates e diálogos entre os alunos. A última forma de enriquecimento, pontuada pelas autoras, e que talvez pudesse atender às sugestões de DV, está relacionada aos programas externos às salas de aula, isto é, aqueles que ocorrem no contra turno ao que o estudante está matriculado, sendo ofertados em salas de recursos. Nesses espaços, o estudante tem a oportunidade de desenvolver seu potencial, suas habilidades de relação interpessoal, de reflexão e de conhecimento, em atividades que busquem desenvolver projetos na busca por soluções para problemas reais, para a produção de um novo conhecimento ou produto. Geralmente essas atividades podem ocorrer de forma individual ou em pequenos grupos.

Assim, Freitas et al.<sup>62</sup> (2016), sinalizam a importância de o educador, que atua na educação inclusiva, deixar de ser um mero executor de currículos e conteúdos, e passar a exercer a função de pensar e recriar suas atividades, conteúdos e estratégias metodológicas que atendam às capacidades de seus alunos.

Gostaríamos de fazer uma reflexão sobre a estratégia de enriquecimento curricular ofertada ao estudante com altas habilidades ou superdotação. É comum que esses estudantes apresentem desinteresse por assuntos que já tenham conhecimento, que se sintam mais entediados diante da repetição, o que pode levar a uma maior inquietude na sala de aula. Muitas vezes, essa estratégia é disponibilizada na forma de desafios e atividades extras na intenção de acalmar o comportamento e diminuir a queixa dos alunos. Entretanto, é importante pensar que, dificultar uma atividade ou aumentar a quantidade, não seja o suficiente para atender

às necessidades dos alunos. Precisamos analisar a forma como esse professor pensa no acolhimento aos estudantes, compreende suas necessidades que vão além do pedagógico, planeja e modifica a dinâmica da sala de aula e organiza as ações pedagógicas com a intenção de atingir todas as dimensões do desenvolvimento humano. É preciso ir além do pedagógico, entender que o enriquecimento curricular pode ser pensado como uma ferramenta de inclusão para toda a turma, a partir de um olhar humanizado que acolhe as potencialidades e necessidades dos alunos e proporciona uma participação efetiva no coletivo. Pensar num currículo enriquecido é pensar num contexto amplo, que considera os aspectos sociais, culturais e emocionais do grupo. Um exemplo disso pode ser o estudante que apresenta maior facilidade para matemática, mas tenha dificuldades em lidar com as emoções. Assim, nessa disciplina ele pode ajudar um colega que tenha dificuldade e este, por sua vez, possa ajudá-lo em situações que envolvam conflitos ou frustrações. A diversidade presente na sala de aula pode favorecer trocas de experiências, valorização das potencialidades e o desenvolvimento de pessoas mais empáticas e solidárias. Essa implantação de práticas de enriquecimento exige transformações na forma de pensar e agir da equipe pedagógica, o que pode ser facilitado com formações, apoio e a ajuda de outros professores auxiliares.

O estudante DV expressa sua opinião sobre o foco no desempenho escolar e produção do conhecimento. Isso nos faz pensar em algumas hipóteses sobre a percepção de DV. Talvez o desempenho escolar possa lhe trazer conforto e segurança face às dificuldades nas relações interpessoais que ele enfrenta, ou ainda, pode ser que ele tenha um hiperfoco no desempenho acadêmico, ou, até mesmo, que ele esteja correspondendo às expectativas familiares. O fato de ter TEA não é limitante para aprender a conviver, a cooperar e a valorizar o outro. O estudante foi indagado sobre as relações interpessoais no contexto escolar. Como resposta à indagação temos o seguinte:

“A minha relação com os meninos é meio complicada porque é assim, o pessoal tem gosto diferente, por exemplo eles gostam de jogar bola, ou ouvir um estilo de música, falam sobre carro ou algum jogo e não são tópicos que eu gosto. Eu participo mais no meio das meninas porque o assunto é mais flexível, e socialmente é mais maleável. Uma interação mais calma, mais tranquila. A amizade com os meninos foi sempre muito superficial, não tinha laço. Eu era um coadjuvante. Eu ia para a escola, eu conversava, até gostava de ficar um pouco ali, mas as pessoas não se importavam, eu estava ali mesmo por

estar. Essa relação superficial com os amigos sempre foi difícil, eu nunca fui de sair com eles. Eu sempre saía com as pessoas que eram da minha família. Agora eu estou conseguindo desenvolver essa amizade com as meninas, temos mais afinidades, para mim está sendo muito legal. A primeira vez que eu saí mesmo com as minhas amigas foi para fazer um trabalho, mas eu fiquei muito feliz só de ter ido. Me senti mais livre. E eu afirmo, as amizades que eu tive esse ano de 2022 foram as melhores, tive um laço maior. É um pessoal que se importa comigo, temos assuntos em comum e para mim ajuda bastante. Você tem um reconhecimento”.

Notamos a tentativa de DV relacionar-se com o grupo de meninos da sala, o que não lhe gerou conforto, devido ao fato de não compartilhar os mesmos interesses que os colegas. Percebemos que ele se sentiu mais à vontade com as meninas, com as quais se identificou e encontrou interesses mais próximos. Reconhecemos que a fase da adolescência é um período importante para as novas relações sociais, enquanto se busca ser compreendido pelo grupo e acolhido nos desejos e sentimentos. Isso significa criar laços de intimidade, confiança e pertencimento. Algumas ideias sobre as relações sociais ou experiências de amizades, amor e felicidade, dentro do espectro autista, são vistas como prejuízos ou como incapacidades. No entanto, o depoimento do estudante desfaz o mito de que pessoas com TEA sejam incapazes de manter relações interpessoais saudáveis com o outro.

Complementando nossa pesquisa, apresentamos as contribuições da professora de educação especial da escola em que DV estava matriculado. A participante tinha 41 anos, formada em Pedagogia para Educação Especial desde 2004, possuía especialização em Gestão Escolar e Atendimento Educacional Especializado. Iniciou o curso em Terapia Ocupacional, mas não concluiu. Ela atuava na rede municipal há 17 anos, onde iniciou o seu trabalho com a estimulação de bebês por 11 anos e hoje atua na sala de recursos no Ensino Fundamental. A entrevista ocorreu na sala de recursos, dentro da escola de DV.

Essa escola é a maior do município. A instituição comporta, aproximadamente, mil e quatrocentos estudantes matriculados e sessenta estudantes compondo a educação especial, abrangendo todas as deficiências e altas habilidades ou superdotação, onde atuam três professoras de educação especial e seis professoras de apoio.

Sobre o atendimento a DV, a professora salientou:

“DV a gente acompanha desde o 6º ano, hoje ele está no 9º ano, ele chegou com o diagnóstico de autismo e a gente já desconfiava das altas habilidades. Ele tem até hoje uma dificuldade muito grande de relacionamento, uma dificuldade social, seja com colegas ou professores. Uma dificuldade bastante grande de seguir regras [...]. Quando ele chegou na escola, era tudo muito grande, muito barulho, então nós fomos pensando em muitas possibilidades para que esse aluno fosse atendido, que o barulho não atrapalhasse tanto e, para que ele se sentisse acolhido aqui na escola, a gente ofereceu o protetor auricular [...]. Virava e mexia ele vinha aqui me procurar, quase que semanalmente, pedindo para conversar, trazendo as demandas que ele precisa, ele me procurava sempre, às vezes ele pedia para falar comigo, ele queria um acolhimento”.

DV é um estudante com dupla condição (TEA/AH), fato que nos permite compreender que estudantes com essa condição são dotados de potencialidades para algumas áreas do conhecimento, entretanto apresentam uma condição atrelada à deficiência. Conforme pontuado por Piske e Piovezan<sup>86</sup> (2021), por apresentarem condições de desarmonia em seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo, esses estudantes demandam dos profissionais da educação conhecimento sobre o assunto e uma atenção redobrada para o atendimento às suas necessidades. Infelizmente ainda existe carência de conhecimento sobre a dupla condição no contexto escolar, situação que desencadeia inúmeros desafios para a inclusão desses alunos.

A dupla condição ainda se configura como uma importante questão a ser esclarecida no ambiente escolar, pois, para Reis e Cappellini<sup>87</sup> (2021), podemos encontrar três situações distintas frente à identificação desses estudantes, aqueles que são identificados apenas pela superdotação, mascarando algum transtorno; os que recebem diagnóstico apenas pela deficiência ou transtorno, mascarando o alto potencial, e, por último, aqueles estudantes que ainda não estão identificados nem pela superdotação, nem pelo transtorno.

No caso de DV, o atendimento ocorreu na sala de recursos multifuncionais da escola, um espaço destinado a ofertar serviços, recursos e estratégias que facilitam a inclusão dos alunos, oferecendo atendimento educacional especializado aos estudantes público-alvo da educação especial, suplementando ou complementando o processo de aprendizagem.

Na percepção da professora, o aluno demonstrava dificuldades quanto às questões sensoriais, bem como, precisava ampliar suas relações sociais e

desenvolver o senso de organização pessoal. A despeito das dificuldades citadas, a professora frisou que o estudante tinha capacidades e interesses acima da média. Frente a esses apontamentos, é possível constatar que DV encontrou apoio e acolhimento na sala de recursos, que considerou sua sensibilidade auditiva, ofertando-lhe um recurso, ao possibilitar uma redução do incômodo sonoro, bem como a escuta ativa para suas queixas ou inquietações; de forma que se buscou articular, junto ao estudante, estratégias que o ajudassem no enfrentamento dos desafios diários. O olhar sensível e compreensivo da educadora permitiu que DV buscasse ajuda e orientação sempre que necessário.

Sobre o atendimento pedagógico de DV e os desafios vivenciados neste processo, a professora detalhou:

“No contraturno, ele não queria fazer as atividades propostas. Eu fui tentando canalizar os seus interesses e gostos e trazia esse interesse para o atendimento, mas eu também fui percebendo que tudo que eu podia trazer para ele era muito abaixo do seu interesse, eu tentei pensar em parcerias com escolas de idiomas, com escolas de informática, mas eu não consegui efetivar essas parcerias [...]. Eu percebi que, o que eu podia oferecer para ele, era instrumentalizá-lo com as questões das relações sociais. Ajudei a administrar a sua rotina estudantil [...]. Teve uma semana que ele me procurou, ele estava criando um aplicativo para organização própria da rotina dele. Ele montou esse App no computador dele e puxou para o celular, para que ele pudesse usar no celular. Ele veio me mostrar, e eu falei para ele que finalizasse e me mostrasse, e se ele me autorizasse eu gostaria de usar com outros alunos. O maior desafio é conseguir proporcionar experiências diferentes para que esses alunos consigam se desenvolver [...]. Nosso conhecimento, nossas habilidades, nossos materiais e nossa infraestrutura vão até o tamanho dos nossos braços, a gente queria poder proporcionar um atendimento diferenciado para os alunos com altas habilidades, mas não conseguimos. Eu acho que falta um pouco de autonomia de buscar parcerias, autonomia da escola e do professor e maior tempo para organizar isso [...]. Nós temos em média 23 alunos com deficiência, são alunos que precisam de um atendimento individualizado, adaptações das atividades, conteúdo da sala de recursos, das mediações desse aluno com a sala regular e com as famílias, então a gente precisaria ter um tempo em que a gente conseguisse fazer essas parcerias com as Universidades, escolas de idiomas, com escolas de informática e outras [...]. Se a gente tivesse uma parceria com aluno para iniciação científica seria super legal”.

No atendimento na sala de recursos, apesar das dificuldades relatadas, a

professora buscou aproximar interesses e conhecimentos do aluno às propostas possibilitadas nos encontros. Esse enriquecimento curricular resultou em uma produção interessante: a criação de uma agenda virtual para a organização da rotina do estudante, que passou a ser utilizada por ele e por outros alunos dentro do TEA.

Outra questão a ser mencionada é a sobrecarga de trabalho do professor, associada ao insuficiente conhecimento e à falta de apoio estrutural e recursos na escola. Isso se coaduna com a percepção de Vilaronga e Mendes<sup>48</sup> (2014), que apontam um comprometimento na função do educador especial, decorrente da alta demanda no atendimento aos alunos fora da sala de aula, acarretando na falta de tempo para apoiar o professor da sala de aula regular, assim como as limitações, sejam no dispêndio do tempo, ou mesmo financeiras, para investir em formações continuadas.

Também salientado pela professora foi a tentativa de articular parcerias com escolas de idiomas e informática, o que não se concretizou. Sabemos dos inúmeros desafios que ainda existem nos contextos escolares frente à inclusão de estudantes com alguma necessidade específica; barreiras atitudinais que, para Mani<sup>67</sup> (2019), inviabilizam ações pedagógicas e dificultam o acesso e atendimento a todos os educandos. A autora ainda afirma sobre a importância da formação docente de todos os educadores, articulando uma parceria colaborativa, favorecendo e promovendo toda forma de aprender. Sobre a coparticipação dos educadores, ela enfatiza que é uma estratégia benéfica, pois possibilita a união de esforços no alcance de um objetivo comum. No entanto, a efetivação da postura colaborativa ainda pressupõe ações que desbastem alguns desafios impeditivos na concretização desta ação. Primeiramente, com relação à organização dos encontros desses profissionais, dificultam-se os encontros para discussões, visto que os envolvidos podem atuar em horários distintos na unidade escolar. Como segundo desafio, ela aponta a importância da formação continuada da equipe, que deve ser incentivada, interagindo no contexto escolar, com a perspectiva de promover o diálogo, a discussão e a troca de conhecimentos sobre a inclusão de todos os estudantes.

Sobre a sugestão levantada pela professora em relação aos projetos de iniciação científica, reconhecemos a importância dessas experiências a todos os estudantes, despertando nos alunos o espírito investigativo e a oportunidade de desenvolver a criatividade e novos conhecimentos. Essa estratégia aproxima-se da proposta de enriquecimento do Tipo III, elaborado por Renzulli<sup>88</sup> (1977). Essas

experiências podem ser ofertadas aos estudantes que desejam investigar algum problema ou assunto em sua área de interesse. Tais atividades aguçam o conhecimento, oportunizam a produção de novos conhecimentos ou elaboração de produtos, desenvolvem habilidades de planejamento, organização de tempo, tomada de decisões, auto direcionamento, autoconfiança e sentimentos de realização pessoal. Contudo, reconhecemos que essa iniciativa ainda é pouco incentivada na educação básica, apesar do nosso país contar com programas que contemplem esse trabalho, como, por exemplo, PIC-OBMEP (Programa de iniciação Científica aos estudantes premiados nas Olimpíadas Brasileira de Matemática das Escolas Públicas), PIB-EM (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Ensino Médio), PIBITI (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação).

O presente estudo contou com a participação do diretor da escola de DV, Formado em Ciências Biológicas, em 2008. Com ingresso no campo educacional, em 2010, atuando como professor de Ciências na rede estadual por 12 anos. Sua atuação como diretor escolar iniciou-se em 2022. Possui especialização em Gestão Escolar, Design Institucional, fez a segunda graduação em pedagogia e Mestrado Acadêmico no Ensino de Ciências.

Iniciamos nossa conversa sobre o contexto da inclusão escolar, as conquistas e os desafios presentes. Referente a esse assunto, foi relatado pelo diretor o seguinte:

“Como professor eu não tive muito contato com aluno da inclusão, porque nas escolas onde eu atuei, apesar de ter professor de sala de recursos, alunos que eu atendia não eram alunos da Educação Especial [...]. Como diretor, esse contato acabou acontecendo pelas escolas em que passei que não foram muitas, sempre teve aluno da Educação Especial. Eu sempre vejo como essencial esse atendimento mais direcionado as necessidades do aluno a gente sempre entendeu que isso é importante, mas dentro do coletivo de uma sala de aula esse aluno é deixado de lado, porque o professor não tem informação suficiente para lidar com esse aluno [...]. O professor precisaria ter maior formação para lidar com esses alunos, isso é o que eu tenho visto aqui mesmo na rede [...]. Aqui na escola a demanda de aluno da Educação Especial é bastante grande. Se eu não me engano cerca de 60 alunos, o que vejo como muito importante o trabalho da professora da Educação Especial [...]. Temos boa parte dos professores da sala regular que entendem essa situação e pedem ajuda para professora da Educação Especial. Vejo extremamente

necessário essa atividade, mas também carente de apoio para a gente chegar mais longe. Penso que falta mais formação por parte da prefeitura ofertando cursos para os professores da sala regular, que não sabem lidar com esses alunos ainda. [...]. A nossa estrutura física é a maior do município, temos um grande desafio em lidar com o tamanho da escola, embora a escola seja bastante acessível, a acessibilidade na quadra já é um pouco mais limitada, embora tenhamos uma rampa, é um desnível considerável [...]. Em termos de instrumentos e materiais a gente tem uma quantidade boa de materiais [...]. Este ano recebemos uma verba destinada à educação especial, estamos terminando de fazer as compras, então isso já vai dar um *up* nesse sentido [...]. O maior desafio eu acho que é a formação do professor [...]. Não só para os professores, mas para todos aqueles que lidam no dia a dia com os estudantes, desde os funcionários até o gestor escolar, por exemplo eu não tenho nenhuma formação em educação especial, então, às vezes, a gente não sabe lidar de fato com isso e obviamente quem é mais prejudicado é o professor”.

Sobre a parceria entre os professores de educação especial e sala de aula, o diretor complementou:

“Embora aqui na rede a gente tenha um departamento voltado, exclusivamente, destinado a educação especial, aqui na escola a demanda de alunos é bastante grande. [...]. Vejo como é muito importante o trabalho da professora da Educação Especial e quanto os alunos progredem no apoio que elas dão, e o quanto é necessário a presença delas na sala de aula para adaptar as atividades que os professores passam. Eu vejo que não é dar uma atividade diferenciada, mas é seguir o currículo adaptado de acordo com que o aluno precisa, temos boa parte dos professores da sala regular que não sabem fazer e pedem ajuda para professora da Educação Especial. Vejo extremamente necessário essa atividade, mas também carente de apoio para a gente chegar mais longe”.

Referindo-se à trajetória escolar de DV, o diretor expôs:

“Eu não sei te dizer com muitas informações porque eu cheguei na escola em julho de deste ano, algumas demandas já chegaram até a mim pelas professoras de Educação Especial, alguns eu já acompanho, mas especificamente o estudante com altas habilidades não tenho muito perfil para falar e nem informações para passar nesse momento [...] Chegaram para mim informações dos alunos deficiência intelectual e autismo”.

A partir da análise deste relato, podemos compreender que existiu um

investimento de recursos materiais para que os estudantes tivessem acesso ao atendimento no setor de educação especial desta instituição. Contudo, foi exposta a urgência quanto à formação continuada de todos os profissionais da equipe pedagógica, atuando conjuntamente no atendimento aos alunos, para que, assim, não haja a sobrecarga do educador da sala regular e seja ofertada uma educação de qualidade a todos os educandos. Investir em cursos, discussões, acompanhamento, parceria entre equipe multidisciplinar e família, são medidas que contribuem com a atuação pedagógica frente à diversidade no contexto escolar.

Em virtude do pouco tempo de atuação como diretor escolar na instituição, o participante não conseguiu contribuir com informações mais precisas sobre as experiências vivenciadas na escola por DV.

O papel da gestão escolar é fundamental para o desenvolvimento de práticas educativas que promovam a aprendizagem de todos os alunos, pois é ela que facilitará a abertura para novos espaços, diálogos e transformação no cotidiano escolar. Para Luck<sup>89</sup> (2009), o diretor escolar precisa organizar e orientar o trabalho da equipe pedagógica para garantir um ambiente que promova a aprendizagem e a formação dos alunos, articulando recursos materiais e pessoais para a efetivação das diretrizes e objetivos educacionais. Assim é preciso que os dirigentes avancem em práticas baseadas no ensaio e erro, e que a partir dos conhecimentos e formações continuadas, possam desenvolver práticas mais assertivas de planejamento e implementação de recursos pedagógicos, para tornar-se capazes de promover a integração entre equipe pedagógica e comunidade. A alta rotatividade nas funções de gestão conspira contra essas necessidades e possibilidades. Os profissionais demoram muito tempo para conhecer as condições sob as quais devem exercer as suas funções e, conseqüentemente, para identificar necessidades e tomar providências possíveis. Para Mendes et al.<sup>66</sup> (2023), a gestão administrativa, precisa compreender essa proposta e contribuir para colocá-la em prática, caso contrário, a qualidade da educação ofertada aos alunos será prejudicada, pois uma gestão descomprometida influencia no engajamento dos professores e funcionários. As autoras afirmam que, uma gestão articulada poderá prover recursos de formação continuada e meios para uma prática colaborativa fortalecendo as ações pedagógicas.

Em síntese, o estudo de caso expôs aspectos importantes sobre a trajetória escolar de DV. A família contou sobre o apoio e acompanhamento às

demandas do estudante, buscando incentivar sua autonomia e inclusão social. No contexto escolar, notamos que, em alguns momentos, houve o atendimento na sala de recursos, mas houve dificuldades na participação colaborativa de outros profissionais, para que pudessem complementar o suporte pedagógico ao aluno. Foi exposto pelo estudante que, no retorno às aulas, após o período de pandemia, o uso de tecnologia esteve mais presente nas aulas e que isso despertou-lhe um pouco mais de interesse. Contudo, foi relatado o desagrado quanto à rigidez nos horários de entrada nas aulas e o aumento da carga horária no Ensino Fundamental, nos anos Finais.

A professora de educação especial falou das suas tentativas de atender as demandas emocionais e sociais de DV e expressou uma sobrecarga de trabalho, observando, também, a carência de parcerias com outros setores.

O diretor da escola, por outro lado, apontou aspectos sobre o investimento de materiais e recursos para o atendimento da educação especial na escola, mas ressaltou a questão da “fragilidade” quanto ao suporte na formação continuada da equipe pedagógico escolar, atuando conjuntamente, para que se possa oferecer uma educação de maior qualidade aos estudantes.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa buscou conhecer as trajetórias educacionais de estudantes com altas habilidades ou superdotação matriculadas em escolas municipais do interior paulista, a partir dos relatos das famílias, estudantes e profissionais da educação.

Os dados levantados por meio de entrevistas realizadas com quatro estudantes matriculados nas etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, suas famílias, professores e gestores das escolas que frequentam, ofereceram elementos para compor os quatro estudos de caso e identificar concepções, necessidades, expectativas e entraves, assim como para refletir sobre possibilidades e ações futuras que podem ser estendidas a outras situações análogas.

Diante das informações coletadas, foi possível perceber a sensibilidade e adequação das famílias quanto às características e personalidades das crianças que não eram tão comuns aos sujeitos. Podemos constatar que as famílias tiveram um papel crucial ao perceber às necessidades e ao oferecer os recursos para o seu

desenvolvimento. Todas as famílias participantes sinalizaram a necessidade do acolhimento escolar aos estudantes em todas as suas demandas, perpassando os aspectos acadêmicos, emocionais e sociais.

Um aspecto diferenciado nos relatos foi sinalizado pela mãe de MT, uma pessoa que trabalha com educação e é ativista na causa pela inclusão do estudante superdotado. O filho é integrante da MENSA, uma organização internacional que reúne superdotados no país. Ao compartilhar suas experiências, a mãe expressa o sentimento de insegurança e medo da pressão emocional, autocobrança e alta performance que o filho possa vivenciar na condição de uma pessoa superdotada.

Outro aspecto destacado por todas as famílias está relacionado às adequações e ajustes metodológicos realizados para atender as necessidades de seus filhos. Verificou-se que o enriquecimento pedagógico, ora ofertado pelo professor de educação especial (DV), ora ofertado somente pelo professor da sala regular (SF e MT), contribuiu para o desenvolvimento dos estudantes. A família de BJ foi a única que reconheceu a experiência do trabalho de parceria entre os educadores da sala de aula regular e de Educação Especial, para favorecer o acolhimento e atender às necessidades da criança.

As famílias dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental (SF, MT e DV), apontaram o desafio quanto à parceria e envolvimento de todos os professores que atuavam com os alunos, professores especialistas e de Educação Especial. Elas sinalizaram a importância da formação continuada aos profissionais que atuam no contexto escolar, para que possam compreender a condição de altas habilidades ou superdotação e adequar sua prática pedagógica para ofertar uma educação de melhor qualidade aos estudantes.

Outro ponto evidenciado no trabalho foi a necessidade do ensino colaborativo em todos os níveis e etapas da educação. Esta proposta esteve presente, exclusivamente, na escola de BJ, na etapa da Educação Infantil. A sensibilização e o acolhimento às necessidades do aluno, foram perceptíveis desde a gestão escolar, professoras da sala de aula regular e educação especial e família, que atuaram de forma engajada e participativa. Nas demais instituições, as entrevistas revelam a falta da parceria entre os envolvidos. No estudo de SF e MT, o trabalho pedagógico foi desenvolvido pela professora da sala de aula regular e, no estudo de caso de DV, pela responsável do Atendimento Educacional Especializado. Consideramos que a falta de engajamento e parceria impactam no trabalho

pedagógico, pois não há a troca de conhecimentos e experiências e articulações na elaboração do atendimento educacional de qualidade. É preciso que todos os envolvidos se conscientizem sobre esse desafio e assumam o compromisso de mudança de postura e ações pedagógicas.

Outra questão relevante refere-se ao enriquecimento curricular como estratégia de atendimento às necessidades dos estudantes. Ele precisa ser pensado como uma ação inclusiva para todo o grupo, independente das características e condições que os alunos apresentem. Se desejamos uma educação de qualidade e que promova o desenvolvimento de todos os estudantes, não podemos reforçar a ideia de que flexibilização e adaptação curricular apenas para estudantes superdotados ou que tenham deficiência. Isso significa pensar que esse recurso possa ser implementado de forma mais ampla, permitindo acolher e atender as demandas sociais, emocionais, culturais e cognitivas dos estudantes, desenvolvendo suas potencialidades e auxiliando nos desafios e dificuldades. Isso implica, investir na formação continuada do educador, ofertar apoio estrutural e material dentro do contexto escolar para uma melhora na prática pedagógica, conscientizar todos os profissionais sobre as singularidades de cada aluno e incentivar as ações desenvolvimento das relações interpessoais, contribuindo com o engajamento de toda a sala de aula promovendo um convívio mais saudável entre os alunos e professores e, conseqüentemente, uma transformação no processo educacional.

A partir dos relatos compartilhados pelos estudantes das etapas iniciais de educação, notamos semelhanças quanto ao contentamento em frequentar a escola. Eles manifestam o gosto pela escola e pelas atividades pedagógicas propostas pelas professoras. Relatam que têm amigos e gostam dos momentos de brincar e aprender. A aluna SF demonstra incômodo quando é interrompida em seus afazeres e MT se incomoda com barulho excessivo ou quando um colega atrapalha sua concentração.

No relato de DV, percebemos maiores desafios e incômodos. Ele demonstra o gosto pelas aulas em que os recursos pedagógicos ultrapassam o uso de livros didáticos, mostra maior engajamento no momento em que o professor utiliza ferramentas tecnológicas e possibilita um ensino dinâmico e proativo. Aponta insatisfação quanto à carga horária escolar, sinalizando que o acréscimo do tempo que passa na escola, não vem acompanhado de uma mudança na proposta pedagógica, reforçando o “fazer mais do mesmo”. Outro incômodo apontado pelo aluno, é sobre a falta de articulação entre o trabalho proposto em sala de aula e as

áreas de interesse e capacidades, o que poderia representar a possibilidade de maior engajamento e desempenho nas aulas.

O estudante expõe seu desconforto quanto às relações interpessoais, percebe que seus interesses são diferentes dos colegas o que levou a aproximar-se do grupo de meninas, pois encontrou mais tranquilidade e acolhimento.

Por meio dos relatos dos participantes, compreendemos alguns desafios e possibilidades que podem emergir no processo de escolarização dos estudantes. Foi possível verificar a importância da família no decorrer desse processo, acompanhando seus filhos e apoiando o trabalho desenvolvido pela escola. Com relação aos estudantes, percebe-se que nas etapas iniciais da educação os desafios enfrentados mostram-se menos intensos, enquanto que, nos anos finais do Ensino Fundamental, essa possa ser uma tarefa mais complexa. Vale mencionar que muitas das críticas mencionadas por DV, podem ser apontadas por estudantes que não possuem altas habilidades ou superdotação, já que se referem à falta de inovação e flexibilidade no ensino. No tocante aos relatos dos professores e gestores, verificamos a necessidade de parceria entre os professores do ensino comum e de educação especial, trabalhando mutuamente e assumindo o compromisso de planejar, executar e ofertar uma educação de qualidade a todos os alunos e o respaldo da gestão escolar no suporte e oferta de recursos materiais e de formação continuada à equipe pedagógica.

Vale mencionar os desafios e limites desse estudo, pois nem todos os convidados se prontificaram a participar. Como desdobramentos, destacamos a necessidade de desenvolvimento de outras pesquisas que se debrucem sobre a trajetória escolar dos estudantes superdotados e o acompanhamento longitudinal dos participantes desta pesquisa, para investigar os desafios que se apresentam durante o percurso escolar, na mudança de séries e níveis, o que poderá contribuir com a produção de novos conhecimentos, impactando na prática pedagógica e no apoio aos estudantes com altas habilidades ou superdotação.

## 5. REFERÊNCIAS

- 1- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de 05 de outubro de 1988. Brasília; 1988. [acesso em 2023 Ago 22]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- 2- Brasil. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília; 1990. [acesso em 2023 Abr 18]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)
- 3- Brasil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília; 1996. [acesso em 2023 Abr 23]. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)
- 4- Brasil. Lei n. 13.005/2014, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília; 2014. [acesso em 2023 Mai 04]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005)
- 5- Milani ML, Ossig VD. As políticas públicas e o enfoque no agressor para o desmonte da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes. Rev Húmus. 2019 [acesso em 2023 Abr 07];9(27):2-17. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/12831>
- 6- Teles PCS, Souza KI, Consani MA, Vetritti FGCM. Educação e mídias digitais contemporâneas: tendências on-line, literacias e competências multiplataforma. Rev GEMInIS. 2017 [acesso em 2023 Mai 12];8(3):77-97. Disponível em: <https://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/view/336>
- 7- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2022: resumo técnico. Brasília: INEP-MEC; 2023. [acesso em 2023 Jun 06.] Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf)
- 8- Aranha MSF. Inclusão social e municipalização. In: Manzini EJ, organizador. Educação especial: temas atuais. Marília: Unesp-Marília-Publicações; 2000. p.14-23.
- 9- Videira CRR, Plotek ELNPL, Goya, SC. Educação inclusiva e a educação especial na perspectiva inclusiva. In: Navega FCF, Navega PCT, organizadores. Pessoas e deficiência: diálogos interdisciplinares inclusivos. São Paulo: Alexa; 2021. p.83-99.
- 10- Brasil. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial; 2008. [acesso em 2023 Mai 02]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>
- 11- Navega FCF, Navega PCT. Inclusão: construindo o futuro na transformação do presente. São Paulo: Editora Alexa; 2022.
- 12- Alves MDF. Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas:

autoconhecimento e motivação. Rio de Janeiro: Wak Editora; 2016.

13- Mendes EG, Almeida MA, Toyoda CY. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educ Rev.* 2011 [acesso em 2024 Fev 16];(41):81-93. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/3pWHVwTHV43NqzRzVDBJZ7L/abstract/?lang=pt>

14- Videira CRR, Goya SC. Desenho universal para a aprendizagem: um caminho para o futuro? In: Navega FCF, Navega PCT, organizadores. *Inclusão: construindo o futuro na transformação do presente*. São Paulo: Alexa Cultural; 2022. p.66-80.

15- Sabatella MLP. *Talento e superdotação: problema ou solução?* Curitiba: InterSaberes; 2013.

16- Renzulli JS. Three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: Renzulli JS, Reis SM, editors. *The triad reader*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press; 1985 [cited 2023 Feb 22]. p.53-92. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/237668711\\_The\\_Three-Ring\\_Conception\\_of\\_Giftedness\\_A\\_Developmental\\_Model\\_For\\_Promoting\\_Creative\\_Productivity](https://www.researchgate.net/publication/237668711_The_Three-Ring_Conception_of_Giftedness_A_Developmental_Model_For_Promoting_Creative_Productivity)

17- Reis SM, Renzulli JS. A case for the broadened conception of giftedness. *Phi Delta Kappan.* 1982 [cited 2023 Apr 15];63(4):619-20. Available from: <https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2022/11/A-Case-for-a-Broadened-Conception-of-Giftedness.pdf>

18- Renzulli JS, Reis SM. *The schoolwide enrichment model: a how-to guide for educational excellence*. 2nd ed. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press; 1997.

19- Virgolim AMR. A criança superdotada e a questão da diferença: um olhar sobre suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas. *Linhas Crít.* 2003 [acesso em 2023 Mai 16];9(16):13-32. Disponível em: [periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3089](http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3089)

20- Alencar EMLS, Fleith DS. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU; 2001.

21- Virgolim AMR. *Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; 2007. [acesso em 2023 Jul 25]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>

22- Sabatella MLP. *Talento e superdotação: problema ou solução?* 2. ed. Curitiba: Ibpex; 2008.

23- Renzulli JS. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educ.* 2004 [acesso em 2023 Jun 08];27(1):75-131. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/o-que-e-esta-coisa-chamada-superdotacao.pdf>

24- Silva AR. *Adolescentes com altas habilidades/superdotação do tipo produtivo-*

criativo: diálogos entre o autoconceito e a trajetória escolar [dissertação]. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria; 2022.

25- Guenther ZC. Caminhos para desenvolver potencial e talento. Lavras: Ed. UFLA; 2011.

26- Ramos AA, Hamdan AC. O crescimento da avaliação neuropsicológica no Brasil: uma revisão sistemática. *Psicol Ciênc Prof.* 2016 [acesso em 2023 Fev 19];36(2):471-85. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/rBDMmSJqJwzvmxQ4TQcz5VK>

27- Cupertino CMB, editor. Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos Secretaria da Educação. São Paulo: FDE; 2008.

28- Rangni RA, Costa MPR. Identificação de educandos com altas habilidades: o laudo clínico é essencial? *Rev Educ Espec.* 2017 [acesso em 2023 Jul 22];30(58):313-24. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19389>

29- Martins BA. Sinalizando o aluno com traços de altas habilidades/superdotação: o papel do professor de sala de aula comum. In: Rondini CA, Reis VL. *Altas habilidades/superdotação: instrumentos para identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum.* Curitiba: CRV; 2021. p.175-95.

30- Nauroski EA, Sakaguti PMY. Família e escola nas dinâmicas relacionais da Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação (PAH/SD). *Diversa Prática.* 2018;5(2):79-94. [acesso em 2023 Jul 18]. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/diversapratica/article/view/51359>

31- Gonçalves P, Stoltz T. O papel da escola e da família no desenvolvimento do superdotado. *Educere et Educare Rev Educ.* 2021 [acesso em: 2023 Set 02];16(39):277-96. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/26112>. doi: 10.17648/educare.v16i39.26112

32- Delou CMC. O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades e talentos. In: Fleith DS, Alencar EMLS. *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades.* Porto Alegre: Artmed; 2007. p.131-41.

33- Sabatella MLP. Atendimento às famílias de alunos com altas habilidades. In: Fleith DS, Alencar EMLS. *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores.* Porto Alegre: Artmed; 2007; p.143-50. [acesso em 2023 Jul 25]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>

34- Rangni RA, Costa MPR. Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens. *Rev Educ Espec.* 2011 [acesso em 2023 Ago 02];24(41):467-82. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3056>

35- Brasil. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da

Educação Nacional. Brasília; 1961. [acesso em 2023 Fev 03. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)

36- Brasil. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília; 1971. [acesso: 2023 Abr 14]. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)

37- Brasil. Lei n. 12796/2013, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília; 2013. [acesso em 2023 Mar 16]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)

38- Brasil. Lei n. 10172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília; 2001. [acesso em 2023 Abr 11]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>

39- Conselho Brasileiro para Superdotação [Internet]. Brasília; atualizada em 2024. [acesso em 2024 Fev 12]. Disponível em: <https://conbrasd.org>

40- Brasil. Decreto n. 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. [acesso em 2023 Abr 12]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm)

41- Brasil. Decreto n. 6949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. [acesso em 2023 Mai 11]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)

42- Brasil. Decreto n. 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. [acesso em: 2023 Abr 4]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)

43- Instituto Rodrigo Mendes. Sala de recursos multifuncionais. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes; 2022. [acesso em 2024 Fev 22]. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/salas-de-recursos-multifuncionais-no-brasil>

44- Brero DRBA, Cupertino C. Trajetórias de vida de pessoas com altas habilidades ou superdotação. In: Virgolin A, organizador. Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Juruá; 2018. p.69-96.

45- Moreira LC, Stoltz T, coordenadores. Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação. Curitiba: Juruá; 2016.

46- Medina GBK, Paludo KI, Hamann DB. Relatos de um aluno com altas habilidades/superdotação e dislexia: os impactos da relação professor-aluno no

início da escolarização. In: Anais do 2. Congresso Brasileiro de Psicologia da FAE; 2018 Out 18-20; Curitiba [acesso em 2024 Jul 15]. Disponível em: <https://cbpsifae.fae.edu/cbpsi/article/download/65/64>

47- Mani EMJ. O trabalho da sala de recursos e sua interlocução com o professor da sala de aula regular. In: Rondini CA, Reis VL. Altas habilidades/superdotação: instrumentais para identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum. Curitiba: Editora CRV; 2021. p.57-78.

48- Vilaronga CAR, Mendes EG. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. Rev Bras Estud Pedag. 2014 [acesso em 2024 Mar 22];95(239):139-51. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>

49- Mendes EG, Vilaronga CAR, Zerbato AP. Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar; 2014.

50- Oliveira-Formosinho J. Pedagogia em participação: a perspectiva educativa da associação da criança. Porto: Porto Editora; 2013.

51- Minayo MCS. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. Ciênc Saúde Colet. 2012 [acesso em 2024 Ago 15];17(3):621-6. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf>

52- Sakamoto CK, Silveira IO. Como fazer projetos de iniciação científica. São Paulo: Paulus; 2014.

53- Fonseca JJS. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC; 2002.

54- Triviños ANS. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas; 1987.

55- Minayo MCS, Costa AP. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. Rev. Lusófona Educ. 2018 [acesso em 2024 Ago 18];40(40):139-53. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>

56- Bardin L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70; 2011.

57- Taquette SR. Análise de dados de pesquisa qualitativa em saúde. In: Anais do 5. Congresso Ibero Americano de Investigação Qualitativa. Porto, Portugal. Porto: CIAIQ; 2016. p.1111-20.

58- Sapienza G, Lohr SS. Orientação de professores para o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças: um relato de experiência. PsicoFAE: Plural Saúde Ment. 2018 [acesso em 2023 Jul 09];7(1):15-28. Disponível em: <https://revistapsicofae.fae.edu/psico/article/view/129/111>

59- Staccioli G. Diário de acolhimento na escola da infância. Campinas: Editora

Autores Associados; 2021.

60- Bergamin, AC. Altas habilidades/superdotação e a sala de aula comum: desenvolvimento de práticas de enriquecimento. In: Rondini CA, Reis VL. Altas habilidades/superdotação: instrumentos para identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum. Curitiba: CRV; 2021. p.275-94.

61- Amorin IF. Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino [dissertação]. Araraquara: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências; 2008. [acesso em 2023 Mar 25]. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/201d618e-1b94-425e-8ff5-ac677a37cfe9>

62- Freitas SR, Romanowski CL, Costa LC. Alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da educação especial. In: Moreira LC, Stoltz T, coordenadores. Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação. Curitiba: Juruá; 2016.

63- Bravin PP. Como acabar com a timidez. Rev Eventos Pedagóg. 2013 [acesso em 2023 Mai 09];4(2):68-76. Disponível em: <http://networking.com.vc/artigos/como-acabar-com-a-timidez>

64- Del Prette ZAP, Del Prette A. Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática. Petrópolis: Vozes; 2005.

65- Silva AM. Educação especial e inclusão escolar. Curitiba: InterSaberes; 2012.

66- Mendes EG, Vilaronga CAR, Zerbato AP. Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre a educação comum e especial. São Carlos: EduFSCar; 2023.

67- Mani EMJ. Gestão escolar: contribuições para as altas habilidades. In: Rangni, RA. Altas habilidades: sugestões para pesquisadores e educadores. São Carlos: EduFSCAR; 2019. p.125-42.

68- Piske FHR, Stoltz T. Afetividade e criatividade na educação de superdotados: uma proposta a partir da ludicidade. In: Virgolim A, organizador. Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Juruá; 2018. p.201-12.

69- Sanchez MP, Martínez OL, García CF. La creatividad en el contexto escolar: estrategias para favorecerla. Madrid: Pirámide; 2003.

70- Sabatella MLP. Expandir horizontes para compreender alunos superdotados. In: Moreira LC, Stoltz, T, organizadores. Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação. Curitiba: Juruá; 2016. p.113-28.

71- Pereira VLP, Guimarães TG. Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In: Fleith DS, Alencar EMLS. Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e educadores. Porto Alegre: Artmed; 2007. p.164-75.

72- Aspesi CC. A família do aluno com altas habilidades e superdotação. In: Fleith

DS, organizador. A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 3: o aluno e a família. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; 2007. p.29-47.

73- Chacon MCM, Pedro KM, Koga FO, Soares AAS. Variáveis pessoais de professores e a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. *Rev Educ Espec.* 2017 [acesso em 2023 Set 19];30(59):775-86. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28433>

74- Pérez SGPB. O culto aos mitos sobre as altas habilidades/superdotação? *Psicol Argum.* 2011 [acesso em 2023 Jun 07];29(67):513-31. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/20413>

75- Silva PVC, Fleith DS. A influência da família no desenvolvimento da superdotação: a família e o indivíduo superdotado. *Rev Assoc Bras Psico Esc Educ.* 2008 [acesso em 2023 Jun 06];12(2):337-46. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/mcM3J3Y8m6QzRCvNPjHQ8cQ/abstract/?lang=pt>

76- Renzulli JS. A concepção da superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: Virgolim AMR, Konkiewitz EC, organizadores. *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar.* Campinas: Papirus; 2014. p.219-64.

77- Renzulli JS. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. *Rev Educ Espec.* 2014 [acesso em 2023 Abr 22];27(50):539-62. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676>

78- Paludo KI, Sant'Ana-Loos H, Sant'Ana-Loos RS, coordenadores. *Altas habilidades/superdotação, identidade e resiliência.* Curitiba: Juruá; 2014.

79- Webb JT. Mis-diagnosis and dual diagnosis of gifted children: gifted and LD, ADHD, OCD, Oppositional Defiant Disorder. *Proceedings of the 108th Annual Conference of the American Psychological Association;* 2000 Aug 4-8; Washington, D.C. [cited 2024 Marc 12]. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448382.pdf>

80- Bergamin AC. *Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação [dissertação].* Bauru: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências; 2018. [acesso em 2023 Abr 05]. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/b017032b-3cf7-4932-926a-a7cf8ea37e3b>

81- Cupertino CMB, Brero DRB, organizadores. *Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos.* 2. ed. rev. atual. ampl. São Paulo: Secretaria da Educação, Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado. 2012. [acesso em 2023 Fev 16]. Disponível em: [http://cape.edunet.sp.gov.br/cape\\_arquivos/Um\\_Olhar\\_Para\\_As\\_Altas\\_habilidades\\_2%C2%B0\\_Edi%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Um_Olhar_Para_As_Altas_habilidades_2%C2%B0_Edi%C3%A7%C3%A3o.pdf)

82- Lopes CN. *Autismo e família: o desenvolvimento da autonomia de uma*

adolescente com síndrome de Asperger e a relação família. Rev Diálogo Perspec Educ Espec. 2018 [acesso em 2023 Ago 25];5(1):53-66. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/6727>

83- Pedro, KM. Superdotação, tecnologias e metodologias ativas. In: Rangni RA, organizador. Altas habilidades: sugestões para pesquisadores e educadores. São Carlos: EdUFSCAR; 2019. p.203-18.

84- Forno FLD, Negrini T. Reconhecimento e inclusão de estudantes com dupla condição: problematizações no campo educacional. In: Piske HRP, Collins KH. Autismo, superdotação e dupla excepcionalidade, organizador. Curitiba: Juruá; 2021. p.125-45.

85- Sabatella ML, Cupertino CMB. Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. In: Fleith DS, editor. A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; 2007. p.299-318. [acesso em 2023 Mai 15]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>

86- Piske FHR, Piovezan A. O desafio da dupla excepcionalidade na escola. In: Piske FHR, Collins KH, organizadores. Autismo, superdotação e dupla excepcionalidade. Curitiba: Juruá; 2021. p.111-26.

87- Reis VLD, Capellini VLMF. Transtorno do espectro do autismo: uma revisão integrativa da literatura sobre esta dupla condição. In: Piske, FHR, Collins KH, organizadores. Autismo, superdotação e dupla excepcionalidade. Curitiba: Juruá; 2021. p.53-68.

88- Renzulli JS. The enrichment triad model: a guide for developing defensible programs for the gifted and talented. Gifted Child Q. 1976 [cited 2023 Jun 26]; 20(3):303-26. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/232549273\\_The\\_Enrichment\\_Triad\\_Model\\_a\\_Guide\\_for\\_Developing\\_Defensible\\_Programs\\_for\\_the\\_Gifted\\_and\\_Talented](https://www.researchgate.net/publication/232549273_The_Enrichment_Triad_Model_a_Guide_for_Developing_Defensible_Programs_for_the_Gifted_and_Talented)

89- Luck H. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo; 2009.

## 6. ANEXOS

### 6.1 Anexo 1- Roteiro de entrevista pais e responsáveis

1-Conte-me um pouco sobre seu filho. Como ele é? O que ele gosta de fazer?

2- Conte-me sobre o processo escolar do seu filho. Como começou? Como é agora? Ele gosta da escola?

3-Em que momento foi identificada a superdotação/altas habilidades?

4-Depois da identificação da superdotação/altas habilidades houve alguma mudança nas atividades escolares ou na rotina da criança e da família? O que mudou?

5-Seu filho vai bem na escola? Ele tem alguma dificuldade? Qual? 6-O que foi ou está sendo feito para resolver a situação?

7-Como é o relacionamento social do seu filho na escola e na família?

8- Você está satisfeito/a com o ensino oferecido para seu filho?

9- Você tem sugestões para melhorar o processo de escolarização do seu filho? 10- O que você espera em relação ao desenvolvimento do seu filho?

## **Anexo 6.2 - Roteiros de entrevista**

### **estudantes**

#### **Educação Infantil**

- 1- Você gosta de ir à escola?
- 2- O que você mais gosta de fazer na sua escola?
- 3- O que você não gosta na sua escola?
- 4- Qual é o lugar da escola que você mais gosta? Por que?

#### **Ensino Fundamental**

- 1- Você gosta de ir à escola?
- 2- O que você gosta na sua escola?
- 3- Do que você gosta mais de estudar na escola? Por quê?
- 4- O que você não gosta na sua escola?
- 5- Alguma coisa incomoda você na escola?
- 7- Você gosta mais de algum dos seus professores ou professoras? Por quê?
- 8- Você gosta das pessoas da sua sala ou de outras salas da escola?
- 9- Como você gostaria que fosse a escola, se você pudesse escolher?
- 10- O que você quer ser quando crescer?

**Anexo 6.3 - Roteiro de entrevista professores e diretores**

- 1 - Nome da instituição escolar.
- 2- Formação do professor/diretor.
- 3-Instituição em que graduou.
- 4- Ano de conclusão.
- 5- Possui pós-graduação? Em caso afirmativo, identificar a instituição, o curso e ano de conclusão.
- 6- Tempo de atuação nesta instituição de ensino.
- 7- Como você vê o processo de inclusão escolar?
- 8-Quando você soube que teria um aluno com altas habilidades/superdotação, qual foi a sua reação?
- 9-Descreva como foi o início do seu trabalho com o estudante superdotado.
- 10-Como você atende o estudante superdotado no contexto da sala de aula regular?
- 11- Quais os maiores desafios em ter alunos com altas habilidades/superdotação em sua sala de aula?

## 6.4 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais



### ESTUDO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA.

**Pesquisadora: Profa. Dra. Adriana Lia Frizman de Laplane Número do CAAE: 61415522.0.0000.5404**

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ser entregue em mãos, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador e pelo participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

**Objetivo:** Caracterizar as famílias dos estudantes inseridos na pesquisa, quanto aos aspectos socioeconômicos e culturais. Traçar as trajetórias escolares dos estudantes com altas habilidades/superdotação em um município do interior de São Paulo. Identificar as condições de acesso, permanência e sucesso escolar no sistema educacional.

**Justificativa:** Conhecer a trajetória escolar de estudantes com altas habilidades/superdotação permite refletir sobre os desafios e avanços da educação inclusiva. Analisar essas trajetórias pelo viés da criança, família e escola, permite conhecer e adequar as condutas para uma inclusão eficiente, assim como, romper com os mitos que cercam o fenômeno. Busca-se trazer contribuições para as famílias, escolas e crianças superdotadas.

**Procedimentos:** você está sendo convidado a autorizar a participação do seu (sua) filho (a) numa entrevista com duração de cerca de meia hora, no horário em que o estudante está na escola. Você também está sendo convidado a responder questões por meio de entrevista que levará cerca de quinze minutos. A entrevista será gravada em áudio e será realizada de forma presencial, no local, dias e horários a serem combinados, de modo a não causar incômodos ou despesas, abordando temas relacionados à trajetória escolar da criança. A gravação e os registros das entrevistas permanecerão aos cuidados das pesquisadoras e serão armazenados no computador destas por cinco anos. Após esse período, o material será descartado.

**Desconfortos e riscos:** Pesquisas que envolvem seres humanos são passíveis de riscos. No entanto, os dados a serem coletados nesse estudo, buscam apenas conhecer a trajetória escolar dos estudantes com altas habilidades/superdotação, portanto não a riscos previsíveis para essa pesquisa.

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_ Rubrica do participante: \_\_\_\_\_

**Benefícios:** A pesquisa proporcionará aos familiares, educadores e estudantes a possibilidade de compreender o processo de escolarização dos educandos com altas habilidades/superdotação, analisando toda a sua trajetória escolar.

**Acompanhamento e assistência:** Você tem o direito à assistência integral e gratuita devido a danos diretos e indiretos, imediatos e tardios, decorrentes da pesquisa, pelo tempo que for necessário. As pesquisadoras responsáveis manterão a assistência, por e-mail e telefone. Você poderá solicitar a qualquer momento, esclarecimentos sobre a pesquisa ou até mesmo o cancelamento da sua participação e a do seu filho(a) caso se sinta desconfortável com a mesma. Ao término do estudo você terá acesso ao trabalho final escrito.

**Sigilo e privacidade:** Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo, assim como, a da criança participante e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome e o nome do seu filho (a) não serão citados.

**Ressarcimento e indenização:** As entrevistas serão realizadas de forma presencial, em dia e horário em que os pais já comparecem à escola ou em dia, horário e local a ser escolhido por eles, portanto não estão previstos gastos e/ou reembolsos desta participação. Entretanto, no caso de ocorrerem quaisquer despesas em função da pesquisa, estas serão ressarcidas integralmente pelas pesquisadoras responsáveis. O ressarcimento destina-se às despesas advindas da participação exclusiva na pesquisa, as quais não existiriam se você não participasse da mesma. Você terá garantia do direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

**Tratamento dos dados:** Todos os registros de dados serão utilizados apenas para os fins propostos no presente estudo, e permanecerão no computador da pesquisadora durante cinco anos. Os participantes da pesquisa poderão deixar de participar deste trabalho a qualquer momento, ainda que já tenham assinado o TCLE e o TALE, sem sofrerem nenhum tipo de prejuízo, quanto à continuidade e qualidade do atendimento pedagógico recebido.

Sua identidade não será revelada nesses dados, pois os dados só serão armazenados de forma anônima (isto é, os dados não terão identificação), utilizando mecanismos que impeçam a possibilidade de associação, direta ou indireta com você. Cabe ressaltar que quem compartilha os dados também não terá possibilidade de identificação dos participantes de quem os dados se originam.

**Contato:** Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Profa. Dra. Adriana Lia Friszman de Laplane - (19) 3521-8807 - e-mail: [adrifri@unicamp.br](mailto:adrifri@unicamp.br) Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126 – 13083-88, Campinas/SP no programa de pós-graduação em saúde, interdisciplinaridade e reabilitação do Departamento de desenvolvimento Humano e Reabilitação – FCM/UNICAMP. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:00hs às 11:30hs e das 13:00hs as 17:30hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: [cep@unicamp.br](mailto:cep@unicamp.br). Havendo a necessidade da intermediação da comunicação ser acessível em Libras você pode fazer contato com a Central TILS da Unicamp no site <https://www.prg.unicamp.br/tils/>.

**O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP):** O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_ Rubrica do participante: \_\_\_\_\_

**Consentimento livre e esclarecido:** Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante da pesquisa:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

(Assinatura do participante da pesquisa ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

**Responsabilidade das Pesquisadoras:** Asseguramos ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguramos, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante da pesquisa. Informamos que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometemo-nos a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante da pesquisa.

Pesquisadora: Profa. Dra. Adriana Lia Frizman de Laplane

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

Orientanda: Fabiane Cristina Favarelli Navega

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

Rubrica do pesquisador:\_\_\_\_\_ Rubrica do participante:\_\_\_\_\_

## 6.5 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido professores/diretores



### ESTUDO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA.

**Pesquisadora: Profa. Dra. Adriana Lia Frizman de Laplane Número do CAAE:  
61415522.0.0000.5404**

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ser entregue em mãos, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador e pelo participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

**Objetivo:** Caracterizar as famílias dos estudantes inseridos na pesquisa, quanto aos aspectos socioeconômicos e culturais. Traçar as trajetórias escolares dos estudantes com altas habilidades/superdotação em um município do interior de São Paulo. Identificar as condições de acesso, permanência e sucesso escolar no sistema educacional.

**Justificativa:** Conhecer a trajetória escolar de estudantes com altas habilidades/superdotação permitem refletir sobre os desafios e avanços da educação inclusiva. Analisar essas trajetórias pelo viés da criança, família e escola, permite analisar e adequar as condutas para uma inclusão eficiente, assim como, romper com muitos mitos e paradigmas que cercam o fenômeno. Busca-se trazer contribuições para as famílias, escolas e crianças superdotadas.

**Procedimentos:** você está sendo convidado a autorizar a sua participação na entrevista sobre a trajetória escolar do seu aluno/a com altas habilidades/superdotação, com duração de cerca de meia hora, na escola em que trabalha, em dia e horário a ser combinado, no período de sua jornada de trabalho. A entrevista será gravada em áudio e será realizada de forma presencial, em dia e horário combinados, abordando temas relacionados à trajetória escolar da criança. A gravação e os registros das entrevistas permaneceram aos cuidados das pesquisadoras e serão armazenados no computador destas por cinco anos. Após esse período, o material será descartado.

**Desconfortos e riscos:** Pesquisas que envolvem seres humanos são passíveis de riscos. No entanto, os dados a serem coletados nesse estudo, buscam apenas conhecer a trajetória escolar dos estudantes com altas habilidades/superdotação, portanto não a risco previsíveis para essa pesquisa.

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_ Rubrica do participante: \_\_\_\_\_

**Benefícios:** A pesquisa proporcionará aos familiares, educadores e estudantes a possibilidade de compreender o processo de escolarização dos educandos com altas habilidades/superdotação, analisando toda a sua trajetória escolar.

**Acompanhamento e assistência:** Você tem o direito à assistência integral e gratuita devido a danos diretos e indiretos, imediatos e tardios, decorrentes da pesquisa, pelo tempo que for necessário. As pesquisadoras responsáveis manterão a assistência, por e-mail e telefone. Você poderá solicitar a qualquer momento, esclarecimentos sobre a pesquisa ou até mesmo o cancelamento da sua participação e a do seu filho(a) caso se sinta desconfortável com a mesma. Ao término do estudo você terá acesso ao trabalho final escrito.

**Sigilo e privacidade:** Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo, assim como, a da criança participante e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome e o nome do seu aluno (a) não serão citados.

**Ressarcimento e indenização:** A pesquisa será realizada quando os participantes estiverem na instituição escolar, em dia e horário a ser combinado, portanto não estão previstos gastos e/ou reembolsos desta participação. Entretanto, no caso de ocorrerem quaisquer despesas em função da pesquisa, estas serão ressarcidas integralmente pelas pesquisadoras responsáveis. O ressarcimento destina-se às despesas advindas da participação exclusiva na pesquisa, as quais não existiriam se você não participasse da mesma. Você terá garantia do direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

**Tratamento dos dados:** Todos os registros de dados serão utilizados apenas para os fins propostos no presente estudo, e permanecerão no computador da pesquisadora durante cinco anos. Os participantes da pesquisa poderão deixar de participar desta pesquisa a qualquer momento, ainda que já tenham assinado o TCLE, sem sofrerem nenhum tipo de prejuízo, quanto ao desenvolvimento das suas atividades profissionais na escola.

Sua identidade não será revelada nesses dados, pois os dados só serão armazenados de forma anônima (isto é, os dados não terão identificação), utilizando mecanismos que impeçam a possibilidade de associação, direta ou indireta com você. Cabe ressaltar que quem compartilha os dados também não terá possibilidade de identificação dos participantes de quem os dados se originam.

**Contato:** Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Profa. Dra. Adriana Lia Friszman de Laplane - (19) 3521-8807 - e-mail: [adrifri@unicamp.br](mailto:adrifri@unicamp.br) Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126 – 13083-88, Campinas/SP no programa de pós-graduação em saúde, interdisciplinaridade e reabilitação do Departamento de desenvolvimento Humano e Reabilitação – FCM/UNICAMP. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:00hs às 11:30hs e das 13:00hs as 17:30hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: [cep@unicamp.br](mailto:cep@unicamp.br). Havendo a necessidade da intermediação da comunicação ser acessível em Libras você pode fazer contato com a Central TILS da Unicamp no site <https://www.prg.unicamp.br/tils/>.

**O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP):** O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_ Rubrica do participante: \_\_\_\_\_

**Consentimento livre e esclarecido:** Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante da pesquisa:

\_\_\_\_\_

Data:    /    /   .

\_\_\_\_\_

(Assinatura do participante da pesquisa ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

**Responsabilidade das Pesquisadoras:** Asseguramos ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguramos, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante da pesquisa. Informamos que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometemo-nos a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante da pesquisa.

Pesquisadora: Profa. Dra. Adriana Lia Frizman de Laplane

\_\_\_\_\_

   /    /   .

Orientanda: Fabiane Cristina Favarelli Navega

\_\_\_\_\_

   /    /   .

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_

Rubrica do participante: \_\_\_\_\_

## 6.6 Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE ASSENTIMENTO

(7 a 10 anos)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **Estudo da trajetória escolar de crianças com altas habilidades/superdotação em um município do interior paulista**, para a Faculdade de Ciências Médicas - Departamento de Desenvolvimento Humano e Reabilitação - Programa de Pós-Graduação Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação

Seus pais permitiram que você participe e vamos explicar como você vai participar:

- Queremos saber como é seu dia-a-dia na escola, o que você gosta e não gosta de fazer, qual a disciplina que gosta mais de estudar, e qual gosta menos, se você tem ou já teve alguma dificuldade na escola, sobre seus professores, amigos da sala de aula, como você gostaria que fosse a escola, e o que você quer ser quando crescer.



- As crianças que irão participar dessa pesquisa têm entre 4 a 16 anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa **se não quiser**, é um **direito** seu, e não terá nenhum problema se você desistir, nem para você nem para seus pais.

- ✓ Esta pesquisa será feita na sua escola, para isso, serão usados, jogos, mesas, cadeiras, papéis, lápis e um gravador para registrar o nosso bate-papo.
- ✓ Caso seja escrito um texto a partir dos resultados desta pesquisa para que outros pesquisadores possam saber o que fizemos, não colocaremos o seu nome nem o nome das crianças que participarem, podemos também usar nomes inventados, para ninguém saber quem foram as crianças que participaram da pesquisa. Somente as pesquisadoras Fabiane Cristina Favarelli Navega e Adriana Lia Frizman de Laplane saberão dessas informações, que vão ficar guardadas em um local seguro. Para você entender melhor como isso será feito, veja as figuras a seguir:



- Caso você sinta algum desconforto ou tenha alguma dúvida, você (e seus pais) podem me procurar pelo telefone (19) 981590773. Vou ajudar a resolver a situação.
- A sua participação é muito importante, pois coisas boas podem acontecer, conheceremos como está ocorrendo sua trajetória escolar:



- A pesquisa será feita nos dias e horários em que você está na sua escola.
- Se você não quiser assinar logo, você pode levar este documento para casa, conversar com os seus pais e trazer na próxima vez que vier a escola.
- Seus pais assinarão um termo parecido com este, e eles serão esclarecidos de tudo o que irá acontecer com você. Queremos que você se sinta o mais seguro e confortável possível.

Muito obrigada!

Local e data

---

Assinatura do Pesquisador(a)

---

Assinatura da Criança

---

## 6.7 Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE ASSENTIMENTO (De 15 a 17 anos)

O Termo de Assentimento é um termo usado e obrigatório para pesquisas envolvendo seres humanos, de acordo com a Resolução No 466 do Conselho Nacional de saúde do Brasil, especificamente para participantes de 7 a 17 anos.

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa ESTUDO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA, para a Faculdade de Ciências Médicas - Departamento de Desenvolvimento Humano e Reabilitação - Programa de Pós-Graduação Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação. Neste estudo, pretendemos conhecer um pouco sobre você, o que você gosta e não gosta de fazer, qual a disciplina que gosta mais de estudar, e qual gosta menos, se você tem ou já teve alguma dificuldade na escola, sobre seus professores, amigos da sala de aula, como você gostaria que fosse a escola, e os seus desejos e sonhos para o futuro, e o motivo que nos leva a estudar esse assunto é descrever a sua trajetória escolar.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s):

ETAPAS	PROCEDIMENTOS
Etapa 1 – Momento para o entrevistado e pesquisador se conhecerem.	(1) Bate-papo inicial e apresentações.
Etapa 2- Bate-papo para explicar a proposta da pesquisa e os objetivos.	(2) Conversa informal para apresentar a proposta da pesquisa e os objetivos.
Etapa 3 – Conversa sobre a sua participação na escola.	(3) Entrevista dialogada, para que a pessoa entrevistada possa falar sobre a sua trajetória escolar, tendo como base as perguntas do roteiro, possibilidade de gravação em áudio.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Porém, você terá o direito de não aceitar participar se não desejar. Pode também levar este termo para casa e discutir a sua participação com a sua família.

- ✓ Você não terá nenhum custo nesta participação, nem receberá qualquer vantagem financeira (exceto o pagamento do transporte e alimentação) se for necessário.

- ✓ O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento sem prejuízos na sua participação na escola.
- ✓ A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como é atendido (a) pela pesquisadora.
- ✓ O tratamento do seu histórico, informações, assim como a sua identidade, seguirão os padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.
  
- ✓ Este estudo pode apresentar riscos, como o de você não se sentir confortável no início da entrevista por não conhecer a pesquisadora. Nesse caso, esperamos que durante a conversação você se sinta melhor. No entanto, apesar dos riscos serem mínimos, você terá assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos que eventualmente aconteçam em consequência da sua participação na pesquisa.
- ✓ Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada e serão publicados em revistas e jornais científicos. Seu nome ou material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você e o seu assentimento. Seu nome não será divulgado e o pesquisador(a) poderá usar pseudônimos.
- ✓ Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador (a) responsável pela pesquisa por um período de até 5 anos e, após esse período, serão destruídos.
- ✓ Este Termo de Assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma delas será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será dada para você.

## TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento (RG, Passaporte, CPF) \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa ESTUDO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM UM MUNICÍPIO

DO INTERIOR PAULISTA, de maneira clara pelo pesquisador (a) e esclareci todas as minhas dúvidas.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações/esclarecimentos de dúvidas sobre a minha participação, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se eu assim desejar.

Com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar voluntariamente desse estudo e que recebi uma via deste Termo de Assentimento devidamente assinado pela pesquisadora. E que, em caso de dúvidas, ou qualquer outra necessidade, poderei entrar em contato com o mesmo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Adolescente

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Endereço eletrônico do CEP cep@unicamp.br

Endereço Comercial: Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 – Campinas/SP.

Telefones: (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187

E-mail para contato: cep@unicamp.br

Nome do Pesquisador(a) responsável: Dra. Adriana Lia Frizman de Laplane  
Endereço Comercial: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126 – 13083-88, Campinas/SP  
Telefones: (19) 3521-8807

E-mail para contato: adrifri@unicamp