

ISSN: 2358-8845

REVISTA DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM 

EDUCAÇÃO ESPECIAL

V. 10, N. 1, 2023



Revista Diálogos e Perspectivas
em Educação Especial

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Filosofia e Ciências

Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Reitor

Pasqual Barretti

Vice-Reitora

Maysa Furlan

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

Diretora

Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Ana Claudia Vieira Cardoso

Rossana Maria Seabra Sade

Chefe do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano

Copyright© 2021 dos autores

Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial - RDPEE

EDITOR/ EDITORA

Claudia Regina Mosca Giroto

Sandra Eli Satoreto de Oliveira Martins

EDITORIAÇÃO DE TEXTO

Amabriane da Silva Oliveira Shimite

ASSESSORIA TÉCNICA

Renato Geraldi

EDITORIAÇÃO ELETRÔNICA

Gláucio Rogério de Moraes

CAPA

Laboratório Editorial

Equipe Editorial – RDPEE

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar)

Adriana Lia Frizman de Laplane (Unicamp)

Alexandra Ayache Anache (UFMS)

Antonio Moreira (Universidade Aveiro/Portugal)

Arlete Aparecida B. Miranda (UFU)

David Rodrigues (Universidade de Lisboa/Portugal)

Débora R. P. Nunes (UFRN)

Eric Plaisance (Université René Descartes/Paris V/França)

Gilmar de Carvalho Cruz (Unicentro/PR)

Guilherme Beáton Árias (Universidade de Havana/Cuba)

José Geraldo Silviera Bueno (PUC/SP)

Leonardo Peluso (UDELAR/Uruguai)

Marilda Moraes Garcia Bruno (UFGD)

Rosana Glat (UERJ)

Rosângela Prieto (USP)

Sonia Mari Shisma Barroco (UEM)

Silvia Marcia Ferreira Melletti (UEL)

Soraia Napoleão Freitas (UFMS)

Teófilo Galvão Filho (UEBA)

COMISSÃO EDITORIAL

Eduardo José Manzini (UNESP/campus de Marília)

Eliane Giachetto Saravali (UNESP/campus de Marília)

Fabiana Cristina Frigieri de Vitra (UNESP/campus de Marília)

Fátima Inês Wolf de Oliveira (UNESP/campus de Marília)

Giseli Donadon Germano (UNESP/campus de Marília)

Jáima Pinheiro de Oliveira (UNESP/campus de Marília)

Paulo Sérgio Teixeira do Prado (UNESP/campus de Marília)

Patricia Unger Raphael Bataglia (UNESP/campus de Marília)

Regina de Cássia Rondina (UNESP/campus de Marília)

Rosimar Bortolini Poker (UNESP/campus de Marília)

Rossana Maria Sebra Sade (UNESP/campus de Marília)

Simone Ghedini Costa Milanez (UNESP/campus de Marília)

A Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial é uma publicação semestral do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp, campus de Marília. Destina-se à divulgação de trabalhos científicos originais da área da Educação Especial e Inclusiva. A aceitação de artigos está condicionada à observância das normas editoriais da revista.

Contato para envio de artigos

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/about/submissions>

Copyright© 2021 RDPEE

Política editorial, normas e envio de artigos ao final da revista

Av. Hygino Muzzi Filho, 737

CEP 17525-900 – Marília/SP – Brasil

Tel. 55 (014) 34021331

email: dialogoseperspectivas.marilia@unesp.br

Revista diálogos e perspectivas em educação especial : RDPEE
/ Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e
Ciências. – Vol. 1, n. 1 (2014) – . Marília : Unesp, FFC, 2014-

Semestral.

Publicação do Departamento de Educação Especial para
Educação e Desenvolvimento Humano da Faculdade de Filosofia e
Ciências, Unesp, campus de Marília
e-ISSN 2358-8845

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Educação e
Estado. I. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de
Filosofia e Ciências.

CDD 371.9

DOSSIÊ ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: DIFERENTES PERSPECTIVAS (INTER)NACIONAIS PARA A IDENTIFICAÇÃO, A AVALIAÇÃO E O ENRIQUECIMENTO

EDITORIAL

Dra. Fabiana Oliveira KOGA..... 07

Altas habilidades/superdotação no Brasil: uma revisão de literatura no período de 2012 a 2022

High abilities/giftedness in Brazil: a literature review from 2012 to 2022

Juliana Andreatta FABER; Adriana Gomes ALVES 11

A identificação de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no âmbito escolar

The identification Giftedness in The School environment

Aline Russo da SILVA; Renata Vanin da LUZ

Tatiane NEGRINI 27

Dupla excepcionalidade: definição e evidências da produção científica brasileira

Twice exceptionality: definition and evidences of brazilian scientific production

Josilene Domingues Santos PEREIRA; Rosemeire de Araújo RANGNI 41

Vengan los talentos a partir de la jornada ampliada y sus talleres extraescolares en la secundaria mixta 56

Venham os talentos a partir da jornada ampliada e suas oficinas extraescolares na escola sencundária mista 56

Manuel Maciel SALDIERNA 59

Programa apadrina un talento. evaluación de la satisfacción de sus participantes

Programa apadrina un talento: avaliação da satisfação de seus participantes

Asucena Mojarro DELGADILLO; Juan Francisco Flores BRAVO

Julián Betancourt MOREJÓN 77

Pesquisas sobre o professor na temática das altas habilidades/superdotação: revisão sistemática

Research on the subject of giftedness among teachers: a systematic review

Tatiana de Cassia NAKANO; Laís Rovina BATAGIN

Luana Hilary FUSARO 91

Contextos de vulnerabilidade e superdotação: revisando as produções brasileiras <i>Contexts of vulnerability and gifted: reviewing brazilian productions</i> Thaís Barbosa Barros de Castro SOUZA; Alice Akemi YAMASAKI Fernanda Serpa CARDOSO	107
Conflitos Sociais: a perspectiva de estudantes com indicativos de altas habilidades/superdotação em situação de vulnerabilidade humana <i>Social conflicts: the perspective of students with indicatives of high skills and giftedness in a situation of human vulnerability</i> Carla Sant'Ana OLIVEIRA; Carla Luciane Blum VESTENA Leandro Cordeiro CRISTO	125
La vulnerabilidad social y el género en personas adultas con altas capacidades <i>Social vulnerability and gender in adults with high abilities a vulnerabilidade social e o gênero em pessoas adultas com altas capacidades</i> Amanda Rodrigues de SOUZA; Bárbara Amaral MARTINS Triana AGUIRRE	143
Vamos falar sobre elas: as mulheres com altas capacidades <i>Let's talk about them: women with high abilities</i> Ana Paula Santos de OLIVEIRA	153

FLUXO CONTÍNUO

Identificação dos termos matemáticos utilizados no ensino básico e sua correspondência na língua gestual portuguesa: um estudo exploratório em escolas inclusivas <i>Identification of mathematical terms used in elementary education and their correspondence in portuguese sign language: an exploratory study in inclusive schools</i> Anabela CRUZ-SANTOS; Maria Helena MARTINHO; João Paulo SARAIVA; Isabel ALMENDRA	169
Questões atuais da educação especial: mapeamento de literatura <i>Current issues in special education: literature mapping</i> Juceli Baldissera FELCKILCKER; Maria Teresa Ceron TREVISOL.....	187
Sobre a Revista	203

EDITORIAL

A legislação brasileira, Lei nº 9394/96 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, englobam como público da Educação Especial os estudantes com altas habilidades ou superdotação. Fundamentada na teoria dos Três Anéis e Modelo de Enriquecimento de Renzulli e Reis (2014), a legislação brasileira reconhece as altas habilidades ou superdotação como uma capacidade elevada, a qual indivíduos se destacam em uma ou mais áreas, sendo elas: intelectual, acadêmica, criatividade, liderança, artística e psicomotora. Ademais, conforme os documentos legais, aos estudantes com altas habilidades ou superdotação estão garantidos o direito a identificação, atendimento educacional especializado, suplementação e aceleração, da creche ao ensino superior, a fim de aplicação dos recursos e políticas públicas.

O último censo escolar nacional, realizado em 2021, contabilizou na Educação Básica 23.506 estudantes com altas habilidades ou superdotação regularmente matriculados em classes comuns. No Ensino Superior, o censo de 2021 contabilizou 1.240 indivíduos com altas habilidades ou superdotação matriculados nos cursos de graduação (INEP, 2023).

As altas habilidades ou superdotação enquanto fenômeno impacta diretamente o âmbito comportamental e emocional do indivíduo, bem como seu próprio desenvolvimento. A atenção educacional especializada, bem como encaminhamentos e o trabalho promovido por equipes multidisciplinares são de extrema relevância na garantia do desenvolvimento harmônico, saudável em prol da qualidade de vida do indivíduo com essa condição (OLIVEIRA *et al.*, 2015).

Por tudo que se mencionou, o dossiê intitulado “Altas habilidades ou superdotação: diferentes perspectivas, (inter)nacionais, para a identificação, a avaliação e o enriquecimento” foi elaborado para reunir pesquisas, (inter)nacionais, empíricas, teóricas e relatos de experiências relacionados ao fenômeno das altas habilidades ou superdotação a fim de proporcionar reflexões sobre as necessidades educacionais desses indivíduos buscando desconstruir mitos e romper com preconceitos. Afinal, trata-se de um fenômeno complexo, desconhecido por muitos e ainda em construção.

A pesquisa intitulada “Altas habilidades/superdotação no Brasil: uma revisão de literatura no período de 2021 a 2022” apresenta o cenário das produções científicas brasileiras sobre as altas habilidades ou superdotação. Com bases nos resultados, os autores concluíram que houve avanços na

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n1.p07-10>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

área, nos últimos 10 anos, mas ainda há muita desinformação, inclusive por parte dos profissionais de educação. Para os autores a temática não deveria ser uma preocupação exclusivamente acadêmica, mas de toda a sociedade.

Os autores do estudo intitulado “ A identificação de altas habilidades/superdotação (AH/SD) no âmbito escolar” discutem a necessidade de sensibilização dos professores, a partir do espaço de formação, a fim de que possam compreender mais o fenômeno das altas habilidades ou superdotação. Os autores concluem que a sensibilização aliada ao conhecimento/informação na área possibilita que professores colaborem mais com o desenvolvimento dos estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Na pesquisa intitulada “Dupla excepcionalidade: definições e evidências da produção científica brasileira”, os autores objetivaram investigar as definições atribuídas ao fenômeno da dupla excepcionalidade no âmbito internacional e caracterizar as produções científicas brasileiras nesse mesmo escopo. Os autores destacam a necessidade de construção de uma definição brasileira mais alinhada ou compatível com aquela estabelecida internacionalmente.

A experiência internacional intitulada “*Vengan los talentos a partir de la jornada ampliada y sus talleres extraescolares en la Secundaria Mixta 56*” comprova que uma escola pública, mesmo com poucos recursos, tem a possibilidade de promover enriquecimento, dar oportunidade, possibilitar engajamento e entusiasmar seus estudantes valorizando o potencial talentoso de cada um, a partir do trabalho colaborativo da gestão, corpo docente e comunidade.

Os autores da pesquisa “Programa Apadrina un talento: evaluación de la satisfacción de sus participantes” apresentam como o envolvimento dos pais no âmbito escolar pode ser promissor e benéfico a partir do compartilhamento de informações, atitudes, comportamentos e conhecimento. Eles concluíram, com base nos resultados, que os pais participantes sinalizaram que foi uma experiência gratificante, a qual desejam repetir.

O estudo intitulado “Pesquisas sobre o professor na temática das altas habilidades/superdotação: revisão sistemática” possibilita uma síntese mostrando o número reduzido de produções e lacunas relacionadas a estudos longitudinais e empíricos sobre a aplicação e avaliação de programas de intervenção, bem como pesquisas que mostrem resultados relacionados à formação inicial e continuada de profissionais atuantes na área.

Os autores da pesquisa intitulada “Contextos de vulnerabilidade e superdotação: revisando as produções brasileiras” evidenciam a urgência de um olhar sensível para crianças e jovens talentosos oriundos de realidades envolta pela vulnerabilidade social. Sem ações efetivas, educacionais e aplicação de políticas públicas, esses indivíduos estão à margem do desenvolvimento de que necessitam

Na pesquisa intitulada “Conflitos Sociais: a perspectiva de estudantes com indicativos de altas habilidades/superdotação em situação de vulnerabilidade humana”, os autores evidenciaram e discutiram, em meio ao período da pandemia da COVID-19, o prejuízo para interação social dos estudantes com altas habilidades ou superdotação, a frustração com as ferramentas digitais e como os docentes conduziram o ensino remoto, a falta de lazer e acesso aos esportes e a falta de atendimento educacional especializado.

Os autores da pesquisa intitulada “*La vulnerabilidad social y el género en personas adultas con altas capacidades*” investigaram se havia diferenças nos níveis de vulnerabilidade social em relação

ao gênero. Os autores concluíram que as mulheres com altas capacidades são mais suscetíveis à vulnerabilidade social do que os homens.

A última pesquisa intitulada “Vamos falar sobre elas: as mulheres com altas capacidades”, a autora apresenta, como resultado, a falta de modelos femininos com altas capacidades e a existência de estereótipo de gênero refletindo negativamente na vida das mulheres, as quais para a autora são sub-representadas na sociedade.

Boa leitura!

Dra. Fabiana Oliveira Koga

Pós-doutoranda do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos
Bolsista da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 fev. 2023.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2023.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas>. Acesso em 07 fev. 2023.

OLIVEIRA, J. C.; BARBOSA, A. J.G.; Alencar, E. M. L. S. Contribuições da Teoria da Desintegração Positiva para a Área de Superdotação. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 33, n. 3332, p. 01-09, 2015. E-ISSN: 1806-3446. DOI <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3332>

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. *The Schoolwide Enrichment Model: a how-to guide for talent development*. Estados Unidos: Prufrock Press, 2014. 426p

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO BRASIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA NO PERÍODO DE 2012 A 2022

HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS IN BRAZIL: A LITERATURE REVIEW FROM 2012 TO 2022

Juliana Andreatta FABER¹

Adriana Gomes ALVES²

RESUMO: segundo estudos recentes, as primeiras abordagens sobre o tema altas habilidades/superdotação no Brasil ocorreram há mais de 90 anos. Apesar das crescentes pesquisas, o tema ainda é desconhecido para a maioria das pessoas, inclusive para os diversos educadores que não sabem lidar em sala de aula com alunos que apresentam um nível superior, dificultando assim um atendimento de qualidade. Mesmo com o avanço das políticas públicas no decorrer desses anos, as mesmas são pouco conhecidas, comentadas ou discutidas, inibindo assim as ações estabelecidas pela legislação. O presente artigo se configura como uma pesquisa de revisão de literatura e objetiva investigar as atualidades referentes ao tema, suas principais discussões, teóricas e metodológicas utilizadas atualmente para incluir e atender estes alunos, realizando um levantamento dos estudos nos últimos dez anos. A pesquisa resultou em 37 produções que após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão resultaram em 13 publicações analisadas, distribuídas entre as seguintes categorias: Políticas Públicas, Prática Inclusiva e Atendimento Educacional. Concluiu-se que muito se avançou neste período, no entanto, há um longo caminho a ser percorrido; devido a desinformação, mitos e crenças sobre AH/SD ainda permeiam o pensamento de muitos profissionais envolvidos na educação, dificultando a identificação destes indivíduos e principalmente a oferta de um atendimento adequado que possibilite o pleno desenvolvimento de seus potenciais. Diante disso, fica claro a relevância de trabalhos voltados a esta área, uma vez que pesquisas relacionadas a este público ainda são escassas, e se trata de uma temática de importância não apenas acadêmica, mas também social.

PALAVRAS-CHAVE: Altas Habilidades/Superdotação. Revisão de Literatura. Práticas inclusivas. Políticas Públicas. Atendimento Educacional.

ABSTRACT: according to recent studies, the first approaches to the subject of high abilities/giftedness in Brazil occurred more than 90 years ago. Despite growing research, the topic is still unknown to most people, including many educators who do not know how to deal with students who have a higher level in the classroom, thus making it difficult to provide quality care. Even with the advancement of public policies over the years, they are little known, commented on or remained, thus inhibiting actions protected by legislation. This article is configured as a literature review and objective investigation regarding the current situation regarding the theme, its main theoretical and methodological discussions currently used to include and assist these students, completing a survey of studies in the last ten years. The research resulted in 37 productions that, after applying the inclusion and exclusion criteria, resulted in 13 entries, distributed among the following categories: Public Policies, Inclusive Practice and Educational Service. It was concluded that much progress has been made in this period, however, there is a long way to go; due to misinformation, myths and beliefs about AH/SD still permeate the thinking of many professionals involved in education, making it difficult to identify these individuals and especially to offer adequate care that enables the full development of their potential. In view of this, it is clear that works aimed at this area are loved, since research related to this public is still scarce, and it is a topic of not only academic importance, but also social importance.

KEYWORDS: High Abilities/Giftedness. Literature review. Inclusive practices. Public policy. Educational Service.

¹ Mestre em Educação. Integrante do grupo de pesquisa Observatório de Políticas educacionais do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). E-mail: juliana_faber@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4405-7848>

² Doutora em Educação. Professora do Programa de pós-graduação em Educação, da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). E-mail: adriana.alves@univali.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8960-6006>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n1.p11-26>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

INTRODUÇÃO

Buscando superar toda uma história de segregação, discriminação e preconceito, a inclusão educacional deve proporcionar a todos os alunos o pleno desenvolvimento, para que esses possam exercer seus direitos de cidadania por meio de uma educação de qualidade. Na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação especial passa a fazer parte da proposta pedagógica do ensino regular promovendo atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtorno Global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerando suas necessidades específicas e assegurado o atendimento educacional especializado diferenciado (BRASIL, 2008). A mesma política define os estudantes com altas habilidades/superdotação aqueles que: “Demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.” (BRASIL, 2008). Esta definição baseou-se na definição trazida no relatório de Marland em 1972, trazendo alguns tópicos da conceituação apresentado por Joseph Renzulli (1986), quando define comportamentos superdotados como aqueles que:

Refletem uma interação entre três agrupamentos básicos de traços humanos – sendo esses agrupamentos habilidades gerais e/ou específicas acima da média, altos níveis de comprometimento com a tarefa e altos níveis de criatividade. Crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver esse conjunto composto de características e aplicá-las a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano. As crianças que manifestam ou são capazes de desenvolver uma interação entre os três grupos requerem uma ampla variedade de oportunidades e serviços educacionais que normalmente não são fornecidos por meio de programas educacionais regulares. (Renzulli, 1986, p. 11-12)

Torna-se relevante destacar que a SEESP/MEC apresenta em suas publicações a teoria de Renzulli desde 1995, por meio das diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos (BRASIL, 1995 apud PÉREZ, 2021, p.182).

Nesse sentido, Virgolim (2007) ressalta que:

As pessoas com altas habilidades formam um grupo heterogêneo, com características diferentes e habilidades diversificadas; diferem uns dos outros também por seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade e principalmente por suas necessidades educacionais. Entendemos que é tarefa dos educadores, sejam eles professores ou pais, compreender a superdotação em seus aspectos mais básicos e assim se tornarem agentes na promoção do desenvolvimento dos potenciais, de forma a poder atender as necessidades especiais desta população. (VIRGOLIM, 2007, p. 11)

Embora os educadores compreendem sua responsabilidade em ser agentes no desenvolvimento de seus alunos ou filhos, o desconhecimento prejudica estas ações. Mesmo este assunto não sendo recente, todo o processo de identificação e o atendimento educacional a esses alunos ainda é visto com complexidade pelos educadores em geral, carregados de barreiras e mitos que contribuem para a exclusão desse público. Independente do crescimento simultâneo nos últimos anos, relacionado às pesquisas referentes ao tema altas habilidades/superdotação, os debates acerca desta temática ainda são desafiadores na área da Educação.

Já se passaram mais de 90 anos desde a primeira abordagem sobre o tema altas habilidades/superdotação no Brasil. Delou (2007) aponta que, os primeiros livros sobre a temática publicados

no país datam da década de 1930, iniciando pesquisas e eventos na área; sendo que o primeiro seminário nacional sobre superdotados foi realizado somente em 1971, pela Universidade de Brasília (FREITAS; PÉREZ, 2009). Em 1994, a Declaração de Salamanca, utilizando a nomenclatura superdotados, já incluía os alunos com AHSD como alunos com necessidades educacionais especiais. Ao longo da história esses alunos foram confundidos com alunos prodígios, alunos precoces ou até mesmo vistos como gênios; foram considerados seres incomuns e autossuficientes.

A frequente associação equivocada das AH/SD ao desempenho escolar extraordinário, à criatividade, à precocidade, ou à genialidade, de forma isolada, provoca muita confusão na identificação e banaliza o conceito teórico que deve ser definido, esclarecido e explicitado nos documentos educacionais (PÉREZ; FREITAS, 2014, p.635).

Estes mitos e preconceitos, perpassam gerações e dificultam o olhar para as necessidades destes alunos e para um atendimento de qualidade. Na realidade das escolas a falta de conhecimento e amparo aos educadores dificultam a prática pedagógica, ficando nítido o longo caminho a ser percorrido, para se alcançar o que está previsto na legislação a estes alunos.

Os estudos acadêmico-científicos indicam diferentes percentuais quando se trata de assumir uma estimativa quanto ao número de alunos com AHSD. Segundo Renzulli (1986, p. 9), tradicionalmente se assume o percentual de 3 a 5% para a entrada em programas de atendimento especial a superdotados. Segundo Renzulli, na entrevista concedida a Perez (2022, p.102), existem certas armadilhas inevitáveis nas quais estamos fadados a tropeçar se aceitarmos a crença de que a superdotação pode ser definida por 3 a 5% da população, assim estaríamos aceitando “o mito de 3 a 5%, então aceitaremos implícita e operacionalmente também o mito igualmente insustentável de que superdotação e QI são a mesma coisa” (Renzulli, 1986, p. 27). Em sequência Renzulli (2022) afirma que quando se trata de superdotação criativo-produtivo, “simplesmente não sabemos quantas pessoas se enquadram nessa categoria, o que sabemos é que as pessoas nessa categoria são aquelas que fizeram contribuições significativas para qualquer área de estudo ou trabalho em que estejam envolvidas” (PEREZ; RENZULLI, 2022, p. 105). Apesar disso, Renzulli (2004) aponta que a maioria dos alunos das melhores universidades vem dos 20% mais destacados da população geral; um forte indicativo de altas habilidades/superdotação. Referente a este assunto, Virgolim ressalta que:

As modernas teorias da inteligência não percebem que a habilidade superior possa ser medida apenas por testes psicométricos (VIRGOLIM, 2009), já que estes abarcam apenas 1 a 3% da população. Quando incluímos outros aspectos à avaliação de superdotados, como, por exemplo, liderança, criatividade, competências psicomotoras e artísticas, as estatísticas sobre altas habilidades aumentam significativamente, chegando a abarcar uma porcentagem de 15 a 30% da população. Assim, torna-se essencial a utilização de técnicas mais apuradas de identificação, instrumentos mais amplos e precisos de diagnóstico e bons programas de desenvolvimento e estimulação do potencial destas crianças (VIRGOLIM, 2014, p. 589).

Conforme publicado no censo escolar apresentado pelo INEP em 2022, o total de estudantes matriculados na educação infantil e ensino fundamental no Brasil, em 2021, é de 29.932.811. Especificamente, pensando nos alunos com AHSD pode-se perceber uma disparidade no número estimado de estudantes com AHSD e no número de matrículas específicas registradas. Levando em consideração os dados do INEP e a maior estimativa percentual tradicional de 5% apontada nos capítulos anterior, o número de estudantes chegaria a quase 1,5 milhões, ao passo

que, se considerarmos a média estimativa de 20% apresentada por Virgolim (2014) aos alunos com indicadores de AHSD ou por Renzulli (2004) aos alunos que se destacam, o número de estudantes com AHSD poderia chegar a quase 6 milhões, em todo o território nacional. Em contraste, o número cadastrado de matrículas desses estudantes, em 2021 (INEP, 2021) é de apenas 23.758 no Brasil inteiro, um número que representa a ínfima parcela de 0,08 % do total de alunos matriculados.

Fica claro que a invisibilidade dos alunos com AHSD ainda é um fato atual que precisa ser revertido, estes alunos precisam ser identificados e cadastrados como alunos com AHSD, para que haja mais discussão sobre a temática e investimento no atendimento educacional. A falta do reconhecimento deste aluno e sua essencial necessidade de um atendimento educacional especializado, nos faz presenciar uma educação apenas preocupada em sanar as dificuldades de quem está abaixo da média e homogeneizar os demais, desestimulando assim, quem está acima da média geral.

A mais de 20 anos se reflete sobre a equidade na educação. Alencar e Fleith (2001) destacam a importância de se buscar uma equidade na educação para se estabelecer um ensino de qualidade, ressaltando que este ensino não significa uma educação igual para todos. É fundamental que o sistema educacional saiba que uma educação voltada apenas para estudantes medianos ou abaixo da média, pode significar a falta de identificação e de estímulo do talento dos mais capazes, e como efeito, o não aproveitamento de suas habilidades. As mesmas autoras ressaltam que nos vinte anos anteriores a sua publicação, observam-se avanços significativos nos estudos sobre diversos aspectos relacionados às AHSD, sobretudo nas áreas de currículo, desenvolvimento socioemocional, aconselhamento psicológico e propostas educacionais. Por outro lado, nota-se que a resistência à implementação de programas e serviços a esse grupo continuam presentes em um grande número de educadores, como consequência, os alunos com AHSD são pouco compreendidos e completamente negligenciados pelo contexto escolar. As autoras complementam que para esses alunos, a escola pode se tornar um ambiente desfavorável, sem desafios e pouco receptivo às suas ideias criativas, produzindo baixa motivação e, muitas vezes, um rendimento acadêmico aquém de suas potencialidades.

Segundo Virgolim (2007), a construção do conhecimento a respeito desse público com altas habilidades/superdotação ainda é regada, em nosso país, por muitos desafios, tais como: (a) falta de especialista para atender as demandas desta população; (b) materiais adequados às necessidades do grupo; (c) currículo e programas adaptados aos diferentes níveis em escolas públicas e particulares; (d) cursos de graduação e pós-graduação nas universidades brasileiras específicos para área; (e) mais recursos governamentais para programas voltados para o desenvolvimento da superdotação em todo país; (f) técnicas mais modernas de identificação; (g) mais literatura especializada em nosso idioma, e principalmente; (h) maior número de pesquisas sobre essa população na realidade brasileira.

Muitos são os desafios encontrados no campo educacional para atender estes alunos de forma adequada. Freitas e Pérez destacam que:

O pouco conhecimento e mesmo o desconhecimento da legislação educacional pelos professores, gestores e pelas próprias famílias dos estudantes com AHSD é uma constatação muito frequente, especialmente dos dispositivos que determinam os seus direitos. A obrigatoriedade do AEE para estes estudantes não raramente é uma surpresa para as administrações escolares... O mesmo ocorre com as reais dificuldades e necessidades dos estudantes com AHSD (PÉREZ; FREITAS, 2014, p. 634).

Analisando as revisões de literatura realizadas nos últimos dez anos, encontraram-se três artigos. Nakano e Siqueira (2012) que analisaram as publicações brasileiras sobre superdotação entre os anos de 2002 e 2009, encontrando 19 artigos que abordam diversos temas relacionados ao tema e concluíram um recente interesse pela temática, à época, justificando notáveis dificuldades encontradas, tais como divergências na definição do conceito e a falta de instrumentos específicos validados e normatizados. Chacon e Martins (2014) realizaram um levantamento com base de dados nas teses e dissertações brasileiras sobre AH/SD, demonstrando o crescimento de pesquisas sobre esse tema com predomínio de publicações na área da Educação. Pederro et al (2017) publicaram uma revisão de produções científicas sobre altas habilidades/superdotação no Brasil no período de 2011 a 2015, objetivando caracterizar os principais assuntos debatidos e demonstrar os avanços na área das Altas Habilidades/ Superdotação. Nesta revisão concluiu-se que é necessário realizar mais estudos de intervenção, pois grande parte dos artigos baseia-se em estudos teóricos, dessa forma, poderão ser construídas propostas de identificação e atendimento adequadas à realidade brasileira.

Diante disso, este artigo apresenta uma revisão da literatura correspondente à inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação, com foco na análise de pesquisas que permeiam o atendimento educacional ofertado a estes alunos nos últimos 10 anos, objetivando investigar as atualidades referentes ao tema, suas principais discussões, teóricas e metodológicas utilizadas atualmente para incluir e atender estes alunos.

DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Este estudo se configura com uma pesquisa de revisão de literatura. As buscas foram realizadas por meio da pesquisa simultânea que contempla as bases: Portal CAPES, EBSCO, Scielo Livros, Scielo Periódicos, Biblioteca A, Saraiva, Vlex, Portal de Periódicos Univali, Acervo Univali, Diretórios de Acesso Aberto. As publicações selecionadas estão datados entre os anos de 2012 e 2022 e a busca se às bases se deu em abril de 2022. Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva de 2008, ainda em vigor devido a revogação do Decreto nº 10.502/20, novos olhares se abriram para a temática das altas habilidades/superdotação, de 2009 a 2011 criaram-se legislações e diretrizes voltadas para o atendimento a este público e a partir daí, estudos mais aprofundados começaram a surgir neste sentido, sendo assim, considerou-se importante incluir na revisão estudos a partir do ano de 2012 até os dias atuais.

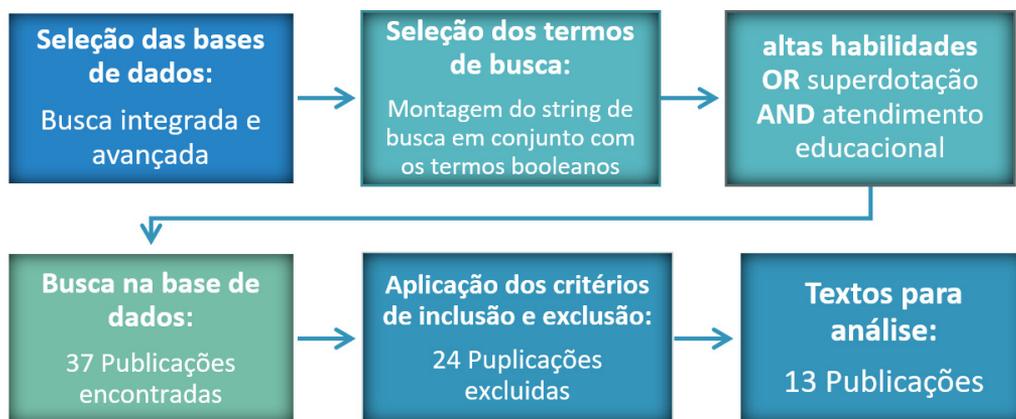
Para refinar os resultados, realizou-se a busca avançada, além da delimitação do período; acrescentaram-se artigos nacionais, analisados por especialistas e voltados para a educação, com os descritores: altas habilidades OR superdotação AND atendimento educacional; nesta busca foram encontradas 37 publicações, entre artigos, teses e dissertações referentes ao tema de estudo. Todos as publicações foram importadas para o software Mendeley que me auxiliou na busca do texto completo, possibilitando a leitura, destaques e anotações no próprio texto, facilitando assim a organização e o gerenciamento.

As publicações foram selecionadas com critérios de inclusão e exclusão, tendo como critérios de inclusão: 1. Textos completos que incluíam o tema altas habilidades/superdotação, 2. Publicações com relatos da inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação, assim como suas políticas. 3. Artigos com experiências do atendimento educacional ou práticas educacionais oferecidas aos alunos com altas habilidades/superdotação. Como critérios de exclusão foram definidos: 1. Estudos referentes ao atendimento realizados apenas nas salas de recursos ou sala multifuncional, 2. Estudos referentes à identificação e avaliação desses alunos, 3. Estudos duplicados,

4. Estudos voltados ao atendimento de alunos com AHSD que não fazem parte da educação básica,
5. Publicações voltadas a questões emocionais ou comportamentais, entre outros temas das AHSD.

Após leitura e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, evidenciou-se que: 3 artigos referiam-se a estudos voltados ao atendimento de alunos com AHSD que não fazem parte da educação básica; 4 voltam-se à identificação e avaliação desses alunos; 4 relacionava-se ao atendimento de alunos com outra condição; 5 publicações eram voltadas a questões emocionais, comportamentais entre outros temas das AHSD; 3 referiam-se ao atendimento realizado apenas nas salas de recursos ou sala multifuncional e 5 artigos eram duplicados. Restando 13 publicações para análise, que foram categorizadas, representado na figura 1.

Figura 1- Modelo do Processo de Revisão de Literatura



Fonte: As autoras.

Em razão dos alunos com AH/SD serem integrantes da Educação Especial, a primeira categoria abrange as políticas públicas voltadas a esta população, a segunda categoria, denominada prática inclusivas, encontram-se as publicações que descrevem as práticas realizadas, as especificidades deste trabalho, enquanto que a terceira aborda o atendimento educacional dirigido a este público. A figura 2 apresenta o quantitativo de publicações por categoria, no qual observa-se a prevalência nos estudos sobre o atendimento educacional, com pouca diferença para os estudos das políticas.

Figura 2 - Quantidade de artigos por categoria



Fonte: As autoras.

O quadro 1 representa as categorias representadas por cores para melhor visualização e revisão e o conjunto de publicações analisadas considerando título, autor, palavra-chave, referências/ano e fonte de acesso.

Quadro 1- Publicações selecionadas para revisão de literatura

CATEGORIAS: (representadas por cores)	POLÍTICAS PÚBLICAS	PRÁTICAS INCLUSIVAS	ATENDIMENTO EDUCACIONAL
TÍTULO	AUTOR(A)	PALAVRAS-CHAVE	REFERÊNCIAS/ANO LINK DE ACESSO
Desafios do atendimento educacional especializado a estudantes com altas habilidades/superdotação em artes visuais. (Artigo)	Thérese Hofmann Gatti Rodrigues da Costa; Fábio Travassos de Araújo.	Educação Especial. Superdotação. Artes Visuais.	GATTI RODRIGUES DA COSTA; DE ARAÚJO, 2021. COSTA, Thérese Hofmann Gatti Rodrigues Da; ARAÚJO Fábio Travassos De. Desafios Do Atendimento Educacional Especializado a Estudantes Com Altas Habilidades/ Superdotação Em Artes Visuais. Revista da Fundarte , [s. l.], v. 47, n. 47, 2021. https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/936
O atendimento educacional especializado para altas habilidades/superdotação: das políticas à prática. (Dissertação)	Maria Lídia Sica Szymanski; Sandra Mara Maciel Vieira	Altas Habilidades/Superdotação. Atendimento Educacional Especializado. Educação Especial. Políticas públicas.	SICA SZYMANSKI, Maria Lídia Sica; MACIEL VIEIRA, Sandra Mara Maciel. O Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/ Superdotação: das políticas à prática. Revista Diálogo Educacional , [s. l.], v. 21, n. 71, 2021. https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/27788
Conhecendo os alunos com altas habilidades e superdotação como condição para uma efetiva inclusão escolar. (Artigo)	Camila Dias Andrade Wenzel; Jacqueline Wanderley Marques Dantas	Altas Habilidades/ Superdotação (AHSD). Inclusão escolar. Lei Federal nº 12.796/2013.	WENZEL, Camila Dias Andrade; DANTAS, Jacqueline Wanderley Marques. Conhecendo Os Alunos Com Altas Habilidades E Superdotação Como Condição Para Uma Efetiva Inclusão Escolar. Cadernos Cajuína , [s. l.], v. 4, n. 1, p. 58–70, 2019. https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/257

<p>Políticas públicas para as altas habilidades/superdotação: incluir ainda é preciso. (Artigo)</p>	<p>Susana Graciela Pérez Barrera Pérez; *Soraia Napoleão Freitas</p>	<p>Altas Habilidades/ Superdotação. Políticas públicas. Inclusão.</p>	<p>PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Políticas públicas para as Altas Habilidades/ Superdotação: incluir ainda é preciso. Revista Educação Especial, [s. l.], v. 27, n. 50, p. 627–640, 2014. https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14274</p>
<p>As contribuições da educação especial para promoção da educação inclusiva nas normativas brasileiras. (Artigo)</p>	<p>Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, Lucía Pereira Leite</p>	<p>Educação Especial. Educação Inclusiva. Políticas Públicas. Psicologia da Educação.</p>	<p>(SARTORETOMARTINS; LEITE, (2014). https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/28865/1/207-1352-1-PB.pdf</p>
<p>Atividade de situações problema em matemática: uma proposta metodológica aplicada no centro de atividades e desenvolvimento em altas habilidades/ superdotação. (Dissertação)</p>	<p>Virginia Florêncio Ferreira de Alencar Nascimento; Oscar Tintorer Delgado; Patricia Patrícia Florencio Ferreira de Alencar; Jardel Souza Leite.</p>	<p>Situações Problema, Atendimento Problema. Atendimento Educacional Especializado, Altas Especializado. Altas Habilidades/ Superdotação. Operações Fundamentais.</p>	<p>NASCIMENTO, Virginia Florêncio Ferreira De Alencar <i>et al.</i> Atividade De Situações Problema Em Matemática: Uma Proposta Metodológica Aplicada No Centro De Atividades E Desenvolvimento Em Altas Habilidades/ Superdotação. Revista REAMEC, [s. l.], v. 7, n. 1, ; <i>et al</i>, 2019. https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/7872</p>
<p>Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos, educação especial e currículo. (Artigo)</p>	<p>Alexandro Braga Vieira; Ines de Oliveira Ramos</p>	<p>Educação Especial. Currículo. Atendimento Educacional Especializado.</p>	<p>VIEIRA; RAMOS, 2018 VIEIRA, Alexandro Braga; RAMOS, Ines de Oliveira. de O. Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos, Educação Especial e Currículo / Dialogues between Boaventura de Sousa Santos, Special Education and Curriculum. Educação & Realidade, [s. l.], v. 43, n. 1, p. 131–151, 2018. https://www.scielo.br/j/edreal/a/zMbNbrGxpvLyyxL98bmz4wz/?lang=pt</p>

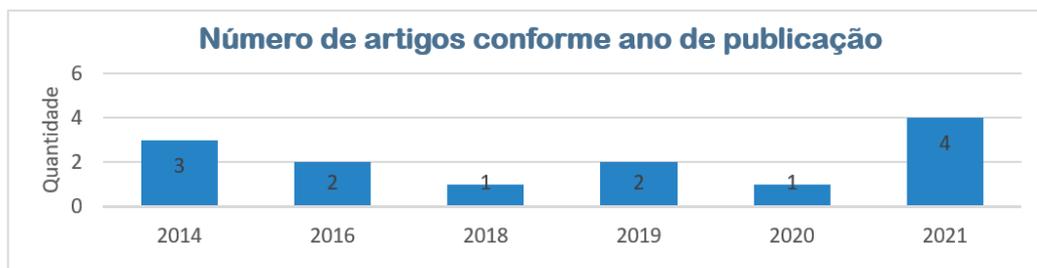
<p>O aluno com altas habilidades/superdotação em escola ribeirinha na Amazônia. (Tese)</p>	<p>José Adnilton Oliveira Ferreira; Relma Urel Carbone Carneiro</p>	<p>Inclusão escolar. Altas habilidades/superdotação. Amazônia amapaense. Educação ribeirinha.</p>	<p>FERREIRA, José Adnilton Oliveira; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. O aluno com altas habilidades/superdotação em escola ribeirinha na Amazônia. <i>Política e Gestão Educacional</i>, [s. l.], v. 24, n. 1, 2020. https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13421</p>
<p>O funcionamento do programa de atendimento a alunos com altas habilidades/superdotação (PAAAHSD-RJ). (Artigo)</p>	<p>Cristina Maria Carvalho Delou</p>	<p>Altas Habilidades/ Superdotação; Enriquecimento escolar; Inclusão.</p>	<p>DELOU, Cristina Maria Carvalho. O Funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação (PAAAH/ SD-RJ). <i>Revista Educação Especial</i>, [s. l.], v. 27, n. 50, p. 675–688, 2014. https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14323</p>
<p>Alunos com altas habilidades/superdotação e o atendimento educacional especializado. (Artigo)</p>	<p>Vitória de Araujo Zanchetti; Solange Franci Raimundo Yaegash; Sharmilla Tassiana de Souza</p>	<p>Educação Especial. Altas Habilidades/ Superdotação. Atendimento Educacional Especializado</p>	<p>ZANCHETTI, Vitória De Araujo; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; SOUZA, Sharmilla Tassiana De. Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação e o Atendimento Educacional Especializado. <i>Olhar de Professor</i>, [s. l.], v. 24, 2021. https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/18288</p>
<p>Atendimento educacional especializado ao superdotado em escola pública americana e contribuições para o contexto brasileiro. (Artigo)</p>	<p>Carina Alexandra Rondini; Nielsen Pereira</p>	<p>Atendimento Educacional Especializado. Altas Habilidades/ Superdotação. Escola Pública. USA. Brasil.</p>	<p>ALEXANDRA RONDINI, Carina; PEREIRA, Nielsen. Atendimento Educacional Especializado Ao Superdotado Em Escola Pública Americana E Contribuições Para O Contexto Brasileiro. <i>Revista Educação: Teoria e Prática</i>, [s. l.], v. 26, n. 53, p. 466–483, 2016. http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11483</p>

<p>O atendimento educacional especializado na constituição do autoconceito de pessoa superdotada. (Artigo)</p>	<p>Christianne Rocio Storrer Oliveira; Maria de Fatima Joaquim Minetto</p>	<p>Altas Habilidades/ Superdotação, Atendimento Educacional Especializado, Habilidades Socioemocionais.</p>	<p>OLIVEIRA, Christianne Rocio Storrer; MINETTO, Maria De Fatima Joaquim. O atendimento educacional especializado na constituição do autoconceito de pessoa superdotada. Revista Educação Especial, [s. l.], v. 34, p. 1–22, 2021. https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/67141</p>
<p>O habitus professoral e a educação especial: percepção dos professores de classe comum e sala de recursos multifuncional. (Artigo)</p>	<p>Norberto Kuhn Junior,; Helena Venites Sardagna, Valdir Pedde,; Fatima Liliane Oliveski Roth</p>	<p>Inclusão escolar. Sala de recursos multifuncional. Habitus Professoral</p>	<p>KUHN JUNIOR, N. K. <i>et al.</i> O Habitus Professoral E a Educação Especial: Percepção Dos Professores De Classe Comum E Sala De Recursos Multifuncional. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, [s. l.], v. 11, n. 3, p. 1198–1220, 2016.SARDAGNA; PEDDE; ROTH, 2016. http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7297/5905</p>

Fonte: As autoras

Do conjunto de artigos analisados, observou-se que houve mais publicações relacionadas a este tema no ano de 2021, demonstrando o crescente interesse pelo tema atualmente, os demais foram publicados entre os anos de 2014 e 2021, conforme apresentado no gráfico da figura 3:

Figura 3 -Número de artigos conforme ano de publicação



Fonte: As autoras.

As publicações analisadas abordam a inclusão dos alunos com AHSD, aprofundando discussões sobre os direitos adquiridos por este público, assim como o atendimento educacional especializado e as práticas pedagógicas garantidas por lei. Cinco artigos se enquadraram na categoria de políticas públicas. Pérez e Freitas (2014) analisam as políticas públicas brasileiras para alunos com AHSD, alertando a necessidade da formação de professores e gestores, além do apoio técnico,

financeiro e a fiscalização das atividades desenvolvidas pelos NAAH/S, apontando a necessidade do reconhecimento e registro no Censo Escolar, concluindo que o atendimento educacional especializado é oferecido de forma precária, pois devido a preconceitos e mitos, essa demanda ainda não é aferida corretamente nas escolas.

Por se tratar de um tema ainda não aprofundado na Educação Especial, geralmente não associado a ela, e povoado de mitos e crenças populares, as AHSD não são incluídas nos cursos de formação inicial nem continuada; não se considera a possibilidade de atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais às quais são encaminhados apenas os alunos com deficiência. (FREITAS; PÉREZ, 2014).

Szymanski e Vieira (2021) analisam as condições históricas e pedagógicas do atendimento educacional especializado, tanto nas salas de aula regulares como nas salas de recursos multifuncionais e apontam a dificuldade na identificação e no trabalho a ser desenvolvido com esses alunos; aspectos como a precariedade na formação inicial e continuada dos docentes, as fragilidades nos critérios para contratação de profissionais preparados e a falta de investimento nas salas de recursos os principais obstáculos. Costa e AraujoCosta e Araújo, (2021) seguem os mesmos preceitos, defendendo a importância da formação dos professores que atuam no ensino regular, apontando a necessidade de pesquisas voltadas para as habilidades e comportamentos dos alunos com potenciais artísticos. Salientando a urgência com que este tema necessita adentrar os espaços educativos, ampliar as discussões, tendendo romper com representações equivocadas sobre esses alunos, fazendo com que os mesmos sejam melhor compreendidos, não somente em suas habilidades acadêmicas, como nos demais contextos.

O artigo de Wenzel e Dantas (2019) dá destaque à lei federal número 12.796/13, revisão da LDB nº 9.394/96 que enquadra os estudantes com AHSD na educação inclusiva, enfatizando também a escassa informação entre os educadores e a própria escola no que se refere ao reconhecimento desses alunos e a melhor forma de ensiná-los. Por fim, MartinsSartoreto e Leite (2014) que apresentam reflexões pontuais sobre as normativas brasileiras que orientam a escolarização dos alunos na educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. Assim como os demais artigos, salientam diversas leis que garantem a inclusão destes alunos por meio de um atendimento de qualidade, visando seu desenvolvimento pleno, entre elas evidencia o PNEEPEI (2008), a Lei nº 9.394/96 e a resolução CNE/CEB nº 2/2001. Destaca-se aqui o artigo 7º e 8º desta resolução, no art7º afirma que, os alunos com necessidades educacionais especiais devem receber atendimento especializado dentro de sala de aula, com currículo adaptado e professores capacitados. O Atendimento Educacional Especializado aos alunos com AH/SD, se fundamenta no suporte às necessidades específicas desses alunos. Este atendimento se justifica pela necessidade de aprimorar áreas de interesses, habilidades e formas diversificadas de aprendizagem. E no artigo 8º, inciso IX, realça que os alunos com AH/SD, têm direito ao enriquecimento curricular e ao atendimento suplementar no contraturno das suas aulas regulares com o objetivo de aprofundar seus interesses, bem como suas habilidades. Entretanto, tal atendimento não deve ser direcionado somente para as habilidades curriculares, devendo contemplar também o desenvolvimento emocional e o autoconhecimento, a fim de que o aluno obtenha uma percepção mais apurada do próprio desenvolvimento e se sinta estimulado.

Amparada nas reflexões realizadas nas publicações desta categoria, fica claro que, mesmo com o avanço das políticas públicas no decorrer desses anos, estas são pouco comentadas ou discutidas, inibindo assim as ações estabelecidas pela legislação. Infelizmente, os temas relacionados

às AHSD não são inclusos na maioria dos cursos de formação inicial ou continuada; em muitos lugares, não se considera o atendimento nas salas de recursos multifuncionais, pois não conseguem enxergar a necessidade deste público, isso quando os percebem como público-alvo da educação especial; quando identificados, acreditam erroneamente que eles podem se virar sozinhos ou que os alunos com deficiência precisam ser priorizados, por não nascerem com algo que os beneficie.

Na categoria de práticas inclusivas foram encontradas duas publicações, demonstrando a escassez dos estudos relacionados às práticas a serem realizadas com estes alunos. Vieira e Ramos (2018) trazem as ideias centrais de Boaventura de Sousa Santos que podem ser introduzidas na Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, apresentando reflexões críticas das implicações dos currículos escolares na escolarização de alunos apoiados pela Educação Especial. Na mesma categoria, Nascimento et al Nascimento et al. (2019) trazem atividades de situações problemas matemáticas, que evidenciam questões a serem solucionadas por meio de prática mediadora, para um melhor desenvolvimento do potencial do aluno, revelando a importância da reflexão e da prática docente no processo de ensino e aprendizagem, destacando que os alunos com altas habilidades/superdotação precisam vivenciar novas práticas pedagógicas que despertem suas capacidades mentais. Ambos os artigos manifestam que o atendimento educacional especializado deve ser efetuado mediante práticas diferenciadas, que permitam a estes alunos o desenvolvimento do seu potencial, de forma desafiadora, fazendo com que se sintam integrados à escola.

Estas perspectivas caminham em direção à proposta da educação inclusiva que se fundamenta nos preceitos de uma escola com práticas pedagógicas que possibilitem o aprendizado para todos, atendendo às especialidades de cada aluno, criando estratégias que contribuam com a interação entre os diferentes, em todos os espaços escolares, onde as habilidades sejam compartilhadas, onde todos possam aprender juntos, respeitando os anseios e limites de cada indivíduo. Para que uma educação de qualidade aconteça é necessário realizar ações concretas, propagar práticas inclusivas que contribuam para o desenvolvimento do potencial, tanto intelectual como emocional, destes alunos e de todos os demais inseridos em sala de aula.

Na terceira categoria, atendimento educacional, Oliveira e Minetto(2021) analisaram as vantagens do acesso do estudante superdotado ao atendimento educacional especializado na construção da identidade do indivíduo superdotado. Os resultados indicaram que o atendimento educacional especializado se constitui como um elemento fundamental para que sejam descobertas as potencialidades do estudante, principalmente por meio do acesso a atividades extra ao contexto escolar, não só para o desempenho acadêmico como para ajustamento na vida, se analisar os resultados a longo prazo.

As entrevistas semiestruturadas trouxeram respostas, que evidenciaram a importância da participação da criança superdotada no atendimento educacional especializado, com a finalidade de conhecimento de suas habilidades cognitivas e emocionais, com fins de organização de sua identidade enquanto pessoa superdotada. Com isso, promove-se a melhor evolução de suas habilidades socioemocionais. O relato dos participantes que frequentaram o atendimento educacional especializado trouxe pontos de pertencimento a um grupo, pois era no atendimento, interagindo com outros superdotados, que percebiam que não eram únicos, peculiares, diferentes. Percebiam que existiam outros como eles. (OLIVEIRA; E MINETTO, 2021 p.18)

Junior et al Kuhn Junior et al (2016), apresentam os fatores associados à educação inclusiva, a partir do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com foco na percepção dos professores

de sala de aula comum e das salas de recursos multifuncionais, apontando que as dificuldades encontradas pelos professores na atuação com os alunos público-alvo da educação especial estão diretamente ligados ao seus “habitus”, seus pensamentos e visões construídas socialmente.

Ainda inserido nesta questão, o estudo de Zanchetti, Yaegashi e Souza et al (2021) objetivou verificar o estado do conhecimento acerca do atendimento educacional especializado ofertado para os alunos com AHSD, por meio de teses e dissertações produzidas no Brasil. Os resultados revelam que o trabalho desenvolvido no AEE enfrenta muitos desafios, como: dificuldades na identificação desses discentes, o não cumprimento das políticas públicas, infraestrutura precária e formação deficitária dos profissionais que atuam com este público. Concluindo que apesar das dificuldades, este atendimento se mostra de suma importância a este alunado.

Seguindo Rondini e Pereira (2016) promovem reflexões sobre a possibilidade de se adequar o serviço de enriquecimento ofertado em escolas públicas americanas do Estado de Indiana ao contexto das escolas brasileiras, respeitando as diferentes realidades e as leis de diretrizes que orientam o atendimento desses estudantes em ambos os países. Entre as reflexões evidencia-se que o Brasil se aproxima em muitos aspectos do programa americano, porém, por não possuir clareza em suas diretrizes, fica em desvantagem com relação à implementação e efetivação das leis. A pesquisa ressalta que o enriquecimento ofertado nas escolas brasileiras aos estudantes com a AHSD está mais focado na complementação, enquanto que, nas escolas Americanas investem em modos diferentes de agrupamentos, adotando métodos pedagógicos desde o jardim de infância que possibilitam a identificação destes alunos no programa das escolas regulares, priorizando a potencialidade de cada aluno e suas necessidades individuais por meio de grupos de acordo com a área de destaque de cada aluno e programas de atendimento no contraturno, O High Ability Program está distribuído em quatro níveis: a) programa para estudantes do jardim de infância ao quarto ano (elementary school); b) os programas Excel e Desafio, para os 5º e 6º anos (intermediate school) e para os 7º e 8º anos (junior high school), e c) o programa de ensino médio (high school).

Em outro artigo, Delou (2014) apresenta o funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAHSD), realizado na cidade do Rio de Janeiro. O programa realiza identificação, orientação à família e à escola, atendimento educacional especializado, aceleração de estudos, formação docente e pesquisa.

Por fim, Ferreira e Carneiro (2020) investigam a inclusão de um aluno com altas habilidades/superdotação em escola ribeirinha na Amazônia Amapaense, apontando como resultados as dificuldades existentes no processo de inclusão deste público, desde a infraestrutura, organização das salas e principalmente a falta de formação de professores e de toda equipe escolar para trabalhar com esta demanda; ressaltando a importância de pesquisas neste universo para o fortalecimento de questões teórico-práticas relativas à inclusão deste público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das pesquisas apresentadas, percebe-se que muito se avançou neste período, no entanto, a desinformação, os mitos e as crenças sobre AHSD ainda permeiam o pensamento de muitos profissionais envolvidos na educação, dificultando a identificação destes indivíduos e principalmente a oferta de um atendimento adequado que possibilite o pleno desenvolvimento de seus potenciais. Diante disso, fica claro a relevância de pesquisas voltadas a esta área, uma vez que

pesquisas relacionadas a este público ainda são escassas, e se trata de uma temática de importância não apenas acadêmica, mas também social.

É através da pesquisa que novas discussões são levantadas, novos questionamentos são trazidos acerca desta temática aos envolvidos no processo educacional desses alunos; é por meio de novas discussões que o conhecimento é ampliado e é por meio do conhecimento que possibilitamos a esses alunos um atendimento diferenciado, que estimule suas áreas do conhecimento, desenvolva suas habilidades, respeitando sua forma de aprender, seus limites e anseios, proporcionando assim um atendimento educacional especializado de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

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

CHACON, Miguel Claudio Moriel; MARTINS, Barbara Amaral. A produção acadêmico-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011. **Revista Educação Especial**, p. 353-372, 2014.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Educação do Aluno com Altas Habilidades/ Superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão**. In: FLEITH, Denise de Souza. *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Cap. 2. p. 25-40.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. O Funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAHSD-RJ). **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 27, n. 50, p. 675-688, 2014

GATTI RODRIGUES DA COSTA, Thérèse Hofmann; DE ARAÚJO, Fábio Travassos. Desafios do Atendimento Educacional Especializado a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação Em Artes VISUAIS. **Revista da FUNDARTE**, [S. l.], v. 47, n. 47, 2021. DOI: 10.19179/rdv.v47i47.936.

FERREIRA, José Adnilton Oliveira; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. O aluno com altas habilidades/superdotação em escola ribeirinha na Amazônia. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 1, p. 247-269, 2020.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graziela Pérez Barrera. Estado do conhecimento na área de Altas Habilidades/Superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 32, 2009.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2020*. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 11 set 2021.

KUHN JUNIOR, Noberto. K. *et al.* O Habitus Professoral E a Educação Especial: Percepção Dos Professores De Classe Comum E Sala De Recursos Multifuncional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [s. l.], v. 11, n. 3, p. 1198-1220, 2016.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto Oliveira; LEITE, Lucia pereira. As contribuições da Educação Especial para promoção da educação inclusiva nas normativas brasileiras. **Psicologia, Conocimiento y Sociedad**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 189-210, 2014.

- NAKANO, Tatiane de Cassia; SIQUEIRA, Luciana Gurgel Guida. Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 249-266, maio./ago. 2012.
- NASCIMENTO, Virginia Florêncio Ferreira De Alencar *et al.* Atividade De Situações Problema Em Matemática: Uma Proposta Metodológica Aplicada No Centro De Atividades E Desenvolvimento Em Altas Habilidades/Superdotação. **Revista REAMEC- Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 106-124, 2019.
- PEDERRO, Mariana de Freitas Pereira et al. Revisão das produções científicas sobre altas habilidades/superdotação no Brasil no período de 2011 a 2015. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, p. 499-514, 2017.
- PÉREZ, Suzana Graciela Barrera. A Identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. **Revista Educação Especial** v. 22, n. 35, p. 299-328, set./dez. 2009.
- PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Políticas Públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 627-640, set./dez. 2014.
- PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; RENZULLI, Joseph S. From a Primary Source: Interview with Dr. Joseph Renzulli. **RSEUS Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad**, Montevideo, vol.10, n.1, 96-109, mar., 2022.
- RENZULLI, Joseph S. Myth: The gifted constitutes 3-5% of the population. Dear Mr. and Mrs. Copernicus: We regret to inform you... In: S. M. REIS (Org. Serie) & J. S. RENZULLI (Org. Vol.), *Essential Reading in Gifted Education: Identification of students for gifted and talented programs*, Vol. 2., p. 63-70. Thousand Oaks, CA: Corwin Press & The National Association for Gifted Children. 2004.
- RENZULLI, Joseph S.. **The Three-ring conception of giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity**. In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (Eds). *The Triad Reader*. Connecticut: Creative Learning Press, 1986.
- RONDINI, Carina Alexandra; PEREIRA, Nielsen. Atendimento Educacional Especializado ao Superdotado em Escola Pública Americana e Contribuições para o contexto Brasileiro. **Educação: Teoria e Prática**, v. 26, n. 53, p. 466-483, 12 dez. 2016.
- SICA SZYMANSKI, Maria Lídia; MACIEL VIEIRA, Sandra Mara. O Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/Superdotação: das políticas à prática. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 21, n. 71, 2021.
- VIEIRA, Alexandro Braga; RAMOS, Ines de Oliveira. de O. Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos, Educação Especial e Currículo / Dialogues between Boaventura de Sousa Santos, Special Education and Curriculum. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 43, n. 1, p. 131-151, 2018.
- VIRGOLIM, Ângela Magda Rodrigues. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, set./dez. 2014.
- VIRGOLIM, Ângela Magda Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação: Encorajando potenciais**. Ministério da Educação, 2007.
- WENZEL, Camila Dias Andrade; DANTAS, Jacqueline Wanderley Marques. Conhecendo Os Alunos Com Altas Habilidades E Superdotação Como Condição Para Uma Efetiva Inclusão Escolar. **Cadernos Cajuína**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 58-70, 2019.

ZANCHETTI, Vitória De Araujo; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; SOUZA, Sharmilla Tassiana De. Alunos com Altas Habilidades/Superdotação e o Atendimento Educacional Especializado. **Olhar de Professor**, [s. l.], v. 24, p.1-22, 2021.

A IDENTIFICAÇÃO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) NO ÂMBITO ESCOLAR

THE IDENTIFICATION GIFTEDNESS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Aline Russo da SILVA¹

Renata Vanin da LUZ²

Tatiane NEGRINI³

RESUMO: a Organização Mundial de Saúde estima que de 5% a 8% da população apresenta características de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). No entanto, ainda se percebe a invisibilidade deste público nos espaços educacionais. Este artigo refere-se a uma pesquisa qualitativa e bibliográfica realizada a partir dos escritos da Teoria dos três anéis, proposta por Joseph Renzulli, e das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, tendo como problema central da pesquisa a necessidade da sensibilização dos professores a partir de espaços formativos, com o objetivo de esclarecer sobre os indicadores de AH/SD visando a identificação deste público no âmbito escolar. Sabe-se que a partir da identificação de um estudante com AH/SD é necessária a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o enriquecimento curricular previsto na legislação brasileira. Os resultados sinalizam a necessidade em promover espaços de formação que contemplem desde as características cognitivas, emocionais, sociais desses estudantes até a oferta dos atendimentos. A sensibilização e o conhecimento dos professores poderão tirar da invisibilidade estudantes que se sentem deslocados na escola, resgatando possíveis potências para o desenvolvimento humano.

PALAVRAS-CHAVE: Altas Habilidades. Superdotação. Formação de professores.

ABSTRACT: The World Health Organization estimates that 5% to 8% of the population has characteristics of High Abilities/Giftedness (HA/G). However, the invisibility of this public in educational spaces is still perceived. This article presents a qualitative and bibliographic research based on the writings of the Three Rings Theory, proposed by Joseph Renzulli, and the Multiple Intelligences, by Howard Gardner. The main problem of the research is the need to raise the awareness of teachers through training courses, in order to clarify the indicators of AH/SD, aiming at the identification of this public in the school environment. It is known that once a student with HA/G is identified, it is necessary to offer Specialized Educational Services (SES) and the curriculum enrichment foreseen in the Brazilian Legislation. The results indicate the need to promote training spaces that contemplate from the cognitive, emotional and social characteristics of these students to the offer of care. The sensitization and knowledge of teachers can remove from invisibility students who feel displaced at school, rescuing possible potentials for human development.

KEYWORDS: High abilities. Giftedness. Educational training.

¹ Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Professora do Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/Superdotação do Município de Porto Alegre/RS. E-mail:alinerussosir@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2864-0053>

² Psicopedagoga. Professora do Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/Superdotação do Município de Porto Alegre/RS. E-mail: reluzpp@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3165-0383>

³ Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. E-mail: tatianenegrini@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6394-5365>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n1.p27-40>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

INTRODUÇÃO

A identificação e o atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no Brasil apresenta números ainda muito distantes da realidade sugerida pelas pesquisas na área da Inclusão. A Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que de 5% a 8% da população externaliza características de AH/SD. Os dados do Censo Escolar de 2018 nos informam que há um total de 48.455.867 estudantes matriculados na educação básica do Brasil. Se for realizada a conta de acordo com a estimativa da OMS, teríamos aproximadamente um total de 2.422.793 estudantes identificados nas escolas com AH/SD. No entanto, os números atualizados do Censo de 2018 mostram que o total de estudantes cadastrados é de apenas 22.161 (INEP, 2019), absolutamente aquém dos quase dois milhões estimados.

Estes dados mobilizam a pensar sobre como tirar da invisibilidade estes estudantes, e um passo importante é a sensibilização dos professores para a observação dos indicadores de AH/SD nos alunos, para oferecer uma avaliação e atendimento mais adequado às necessidades inscritas no âmbito escolar.

Sabe-se que a educação dos sujeitos com AH/SD é marcada por ideias errôneas, e que na literatura da área referem-se como mitos da superdotação (WINNER, 1998). Alguns desses mitos passam pela fantasia de que esses sujeitos são supergênios, ou ainda que pouco precisam de intervenção para terem sucesso acadêmico, também podem ser vistos como “esquitos, impertinentes” etc. Todos esses mitos somados à falta de informações, poucos profissionais capacitados na área e a prioridade da escola em atender dificuldades, transtornos, deficiências, culminam em números que não condizem com as estimativas, e resultam em estudantes sem garantia de seus direitos.

Uma das possibilidades de reverter este quadro é a formação de professores no âmbito escolar, na busca pela visão diferenciada quanto ao desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes com características de AH/SD. Como cita Virgolim (2007, p. 57), “[a] principal meta na identificação de alunos superdotados [...] é a localização de potenciais que não estão sendo suficientemente desenvolvidos ou desafiados pelo ensino regular.” Partindo do olhar do professor, o estudante com características de AH/SD poderá ser encaminhado para a Sala de Recursos ou para outros profissionais qualificados para realizar a investigação para AH/SD. Havendo a confirmação, o atendimento educacional especializado e o enriquecimento curricular, estarão garantidos.

Neste artigo é proposta uma reflexão sobre a formação dos professores com foco na sensibilização para os indicadores de AH/SD, a partir da teoria dos três anéis de Joseph Renzulli e das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner. Pretende-se instrumentalizar o professor de sala de aula para que consiga ter a capacidade de olhar seus alunos, a fim de perceber o desenvolvimento diferenciado em algum aspecto da aprendizagem. Essa sensibilização irá perpassar todas as etapas que envolvem este processo de avaliação/investigação, identificação, atendimento e enriquecimento curricular.

Levando em consideração que o ponto de partida para a avaliação e identificação das AH/SD parte da observação e investigação dos professores aos indicadores dos alunos, se faz necessário provocar os docentes na exploração e análise de propostas educacionais que favoreçam a visualização destes indicadores no cotidiano escolar. Quanto mais diversificada a metodologia e as estratégias de ensino, mais possibilidades de tirar da invisibilidade estudantes com enorme potencial, que muitas vezes estão com desempenhos aquém do que verdadeiramente seriam capazes.

Quando se inicia o processo de identificação dos sujeitos na escola, é o professor na sala de aula quem realiza o preenchimento dos instrumentos iniciais de verificação. Portanto, este deve ter um olhar sensibilizado para o tema e estar aberto para enxergar o estudante sob diferentes pontos de vista. Segundo Farias e Wechsler (2014) ocorre uma dificuldade no Brasil em relação à identificação.

Observa-se, portanto, uma dificuldade de identificar talentos na realidade brasileira, pois os professores se deparam com imensas falhas educacionais. Tanto nas escolas públicas quanto nas particulares, por vezes, os professores sentem-se desorientados, não sabem como atender e ajudar a desenvolver as capacidades específicas de cada aluno. Abandonados nas salas de aulas, sem apoio nem orientação coerentes com suas necessidades, esses alunos podem seguir caminhos não virtuosos, problemáticos, o que pode causar também a dificuldade de aprendizagem e /ou problemas de comportamento (FARIAS; WECHSLER, 2014, p. 335).

Essa dificuldade em encontrar talentos se reforça pela visão limitada em focar naquilo que o sujeito não consegue, suas impossibilidades e limitações, fazendo com que os holofotes estejam para os estudantes com deficiências, transtornos e dificuldades de aprendizagem. A visão de escola inclusiva, às vezes, se fixa em identificar e atender de modo superficial. Ampliando a discussão inclusive para os casos de estudantes com dupla condição, que são aqueles que podem apresentar AH/SD e uma outra condição, como deficiências, transtornos etc, de forma combinada.

Não é fácil verificar os indicadores de AH/SD em um sujeito, pois, como citado anteriormente, o que prepondera em relação a esta condição normalmente são os mitos que envolvem o tema. Portanto, é preciso saber que este estudante apontado com indicadores de AH/SD não necessariamente será o melhor da turma, com notas altas, com comportamento exemplar. Como pontuam Farias e Wechsler (2014), este sujeito pode não seguir caminhos virtuosos, voltando a ideia da necessidade de investimentos nas escolas, sejam públicas ou privadas, com a formação de seus professores para que haja identificação e atendimento adequado ao público com Altas habilidades/Superdotação.

Sendo assim, por meio de uma revisão bibliográfica, este artigo propõe-se a fomentar reflexões acerca da formação de professores na busca por um olhar sensível aos estudantes com indicadores de AH/SD, bem como possíveis encaminhamentos para este tipo de atendimento. A escrita foi sistematizada partindo de algumas considerações sobre a nomenclatura das AH/SD, apresentando alguns conceitos e características possíveis a serem observadas nos estudantes com AH/SD. Posterior a isso, serão descritas informações a respeito da formação de professores com o objetivo de sensibilizar o olhar para os estudantes de forma que favoreça a identificação dos mesmos. Por fim, serão apresentados dados referentes ao funcionamento do Atendimento Educacional Especializado e o Enriquecimento Curricular voltado para estudantes com AH/SD, a partir do trabalho realizado na Rede Municipal de Porto Alegre.

MÉTODOS

Uma pesquisa é uma tentativa de aproximar-se de práticas cada vez mais significativas e inclusivas, sempre é um ressignificar profissional e pessoal. A escrita deste artigo foi fundamentada na metodologia qualitativa de caráter bibliográfico. A escolha da pesquisa qualitativa leva em consideração a essência desta tipologia, que é de compreender e aprofundar os fenômenos, explorando a partir da perspectiva dos participantes, sempre relacionando ao contexto. Essa compreensão

da perspectiva dos participantes em relação aos fenômenos que os rodeiam, aprofundar em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, a forma como eles percebem subjetivamente a sua realidade (SAMPIERI, 2013).

Quanto à pesquisa bibliográfica, para Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Na elaboração deste artigo selecionou-se artigos científicos, livros e legislação que considera-se pertinentes ao tema discutido, não observando algum tipo de seleção específica.

SOBRE A NOMENCLATURA

Antes de adentrarmos na discussão central, será realizado um aparte para esclarecer brevemente sobre a nomenclatura utilizada. Optou-se por nomear de *Altas habilidades/ Superdotação* (grifo nosso) por ser esta a terminologia utilizada na Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), na qual define-se estudantes com AH/SD aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. Prevendo também algumas garantias de atendimento para estes estudantes, porém, como referem Brancher e Freitas (2011, p. 49):

Não há um termo de consenso que nomeie as pessoas com altas habilidades/superdotação, no Brasil. Esses sujeitos são referidos como superdotados, bem dotados, mais dotados, dotados, com potencial superior, talentosos, altas habilidades, dentre outros (BRANCHE; FREITAS, 2011, p. 49).

A partir da Lei nº 12.796 de 2013 (BRASIL, 2013), que altera a nomenclatura passando a ser *Altas habilidades ou Superdotação* (grifo nosso), alguns autores começaram a fazer uso a partir desta atualização, mas outros seguem utilizando Altas habilidades/Superdotação. Nesse artigo optou-se pela utilização da terminologia Altas habilidades/Superdotação por entender que ela descreve de maneira mais adequada o público, entendendo que estes conceitos são sinônimos. No entanto, conforme a referência teórica utilizada o termo pode se apresentar com outras grafias.

CONCEITO E CARACTERÍSTICAS INDICADORAS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: O QUE OBSERVAR NOS ESTUDANTES EM SALA DE AULA?

Para falar sobre o conceito de AH/SD, é preciso entender o conceito de inteligência. Muitos pesquisadores estudam a inteligência e diversos são os conceitos preconizados, porém por escolha teórico-metodológico será abordado o conceito de Howard Gardner, que apresenta a teoria das Inteligências Múltiplas.

Este é um conceito muito apreciado no Brasil por sua aplicação prática nas escolas. Segundo Gardner (1995, p. 21), a inteligência:

[...] implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a solução adequada para esse objetivo (Gardner 1995, p. 2).

Na teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1995), foram descritas oito inteligências a partir de estudo, sendo elas: inteligência linguística; lógico-matemática; espacial; musical; corporal ou cinestésica; interpessoal; intrapessoal; naturalista. Na abordagem do autor, as inteligências são independentes, podendo apresentar-se em níveis diferentes, conforme a referência:

Não se pressupõe que todos os alunos superdotados e/ou com altas habilidades apresentam todas essas características. Quando as apresentam isso não se dá, necessariamente em simultaneidade e no mesmo nível. [...] Alunos podem ter desempenho expressivo em algumas áreas, médio ou baixo em outras, dependendo do tipo de alta habilidade/superdotação. (Brasil, 2006, p. 14)

Em sincronia com este conceito das Inteligências Múltiplas, aponta-se a teoria de Joseph Renzulli e sua concepção de AH/SD. Segundo o autor, as AH/SD podem ser caracterizadas pela interseção de três anéis, que são habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade.

O comportamento superdotado consiste em pensamentos e ações resultantes de uma interação entre os três grupos básicos de traços humanos: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, altos níveis de comprometimento com a tarefa e altos níveis de criatividade. Crianças que manifestam ou são capazes de desenvolver uma interação entre os três grupos requerem uma ampla variedade de oportunidades educacionais, de recursos e de encorajamento acima e além daqueles providos ordinariamente por meio de programas regulares de instrução. (RENZULLI, 2014, p. 246)

Algumas características levantadas por Fleith (2007) são colocadas como comuns aos superdotados, como curiosidade intelectual, aprendizagem rápida, alto nível de energia, a preferência por amigos mais velhos e a precocidade na aquisição do conhecimento em alguma área, considerando por exemplo, leitura precoce, aquisição da fala, caminhar precoce são importantes indicadores para que possamos observar os estudantes no seu desenvolvimento.

Para haver AH/SD é necessário a interação entre habilidades superiores, criatividade e envolvimento, aplicando estes três componentes às diferentes áreas de realização reconhecidas socialmente (acadêmica, social, artística, desportiva, etc).

A partir da visão de Renzulli (2014), a habilidade acima da média pode ser compreendida por habilidades gerais e específicas, sendo a primeira ligada a capacidade de utilizar o pensamento abstrato ao processar informações e integrar vivências de aprendizagens que resultam em respostas adequadas e flexíveis. Podem ser analisadas a partir de testes de aptidão e de inteligência, como raciocínio verbal e numérico, memória etc. Lembrando que alguns destes testes só podem ser aplicados por psicólogos e o nosso foco no espaço escolar é pedagógico. Neste contexto, os instrumentos utilizados são os permitidos apenas para uso na área da educação e, quando possível, ocorre a interlocução entre outros profissionais. Importante pensar que na organização do currículo e formas de avaliação, muitas vezes os resultados são em notas e conceitos, dando destaque aos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos.

O segundo item é o Envolvimento com a Tarefa, que está ligado à dedicação que o indivíduo investe na sua produção ou área específica do conhecimento. Pode ser observado pela persistência, desejo de aperfeiçoamento das suas produções, paciência, capacidade de dedicar horas do seu dia realizando uma tarefa do seu interesse e desejo pela perfeição. Essa capacidade é claramente observada em estudantes com características do tipo produtivo-criativo.

Por fim, temos Criatividade, que está sendo considerada umas das capacidades mais importantes para a humanidade no futuro. É observada em personalidades que se destacam em alguma área do conhecimento pela inovação, autenticidade e originalidade. É um desafio muito grande medir a criatividade por meio de testagens e protocolos, por isso a importância da avaliação processual, dados da biografia, relatos de professores e familiares que observam as produções deste estudante como diferenciadas e originais.

A fim de facilitar o professor de sala de aula o refinamento de seu olhar em relação aos seus estudantes, e visando a identificação dos sujeitos com AH/SD, a seguir é apresentada uma seleção de indicadores relacionados a cada anel da definição da Teoria dos Três Anéis, de Renzulli. Segundo Pérez e Freitas (2016) alguns indicadores de habilidade acima da média são: vocabulário rico e avançado em relação aos pares; capacidade analítica e indutiva muito desenvolvida; memória destacada; muitas informações sobre o tema de interesse; ser adaptável a novas situações; aprendizagem rápida em relação aos seus interesses. As autoras ainda referenciam como indicadores relacionados ao anel da criatividade as seguintes características: extrema curiosidade; ideias vistas como diferentes ou esquisitas; imaginação e inventividade; gosto pelo desafio, realização de perguntas provocativas, que exploram outras dimensões não percebidas. Em relação ao comprometimento com a tarefa outros indicadores são mencionados pelas autoras, são alguns deles: é muito seguro de suas convicções; deixa de realizar outras atividades para envolver-se em atividades que lhe interessam; tem organização própria; dedica muito tempo e energia a algum tema ou atividade que gosta ou lhe interessa; é muito exigente e crítico consigo mesmo.

Para isso, a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995) ajuda a compreender melhor como estas áreas desenvolvem-se e relacionam-se com a aprendizagem:

Uma das teorias de inteligência mais conhecidas e que vem influenciando a discussão a respeito do superdotado é a teoria das múltiplas inteligências, proposta por Gardner (1983). Em sua formulação original, essa teoria inclui sete inteligências distintas, a saber: Linguística, exibida com maior intensidade por escritores, poetas e advogados. Musical que pode ser identificada em atividades de cantar, compor, apreciar música e tocar instrumentos musicais. Lógico-matemática, expressa em atividades de matemáticos e cientistas, caracterizando-se pela facilidade de raciocínio, reconhecimento e solução de problemas lógico-matemáticos. Espacial, apresentada por jogadores de xadrez, navegadores, pilotos de avião, arquitetos e engenheiros. Sinestésica, exibida especialmente na dança, artes dramáticas, esportes e nas atividades de cirurgias. Interpessoal, que se traduz por maior habilidade em compreender e responder adequadamente às motivações, emoções e ações de outras pessoas. Intrapessoal, que se traduz por uma melhor compreensão de si mesmo, de estados emocionais, sentimentos e ideias pessoais. Segundo esta teoria, um alto nível de habilidade em uma inteligência não significa elevado nível em outra inteligência. (BRASIL, 2007, p. 19-20).

Destaca-se a última frase na qual diz que um alto nível de habilidade em uma inteligência não significa elevado nível em outra, ou seja, um estudante com AH/SD poderá apresentar seu potencial em uma ou mais áreas, podendo ter um funcionamento mediano ou até dificuldades em outras áreas do conhecimento. Desmistificando a ideia de super gênios e até mesmo do “aluno perfeito, prodígio”. Esses rótulos atingem emocionalmente os estudantes, e provocam conflitos internos que levam à baixa produtividade, excesso de cobranças ou à negação de suas potencialidades.

É importante ressaltar que os três traços apontados acima, i) habilidade acima da média, ii) envolvimento com a tarefa e iii) criatividade, cujas características foram explicitadas e que são características gerais mais comuns das pessoas com AH/SD, sofrem influência de fatores ambientais

e de personalidade desses sujeitos, portanto não devem ser entendidos como um checklist, como já foi dito anteriormente, sendo que estes fatores podem influenciar a identificação dos indicadores de AH/SD.

Quando esses três traços interagem de forma dinâmica, o sujeito é capaz de produzir conhecimento e demonstrar seu talento através das suas produções. E um dos espaços mais importantes para o desenvolvimento desses potenciais é, sem dúvidas, o espaço escolar, por ser da escola a tarefa de semear o que Virgolim (2021) chama de terreno fértil. Entendendo que é preciso promover o desenvolvimento das crianças AH/SD a partir de sistemas de apoio para ajudá-las a aceitar suas habilidades. Incluem-se como sistemas de apoio programas educacionais apropriados, como por exemplo o AEE, que é umas das ações educacionais possíveis e que visa promover a efetiva inclusão desses sujeitos a partir de propostas de adaptação e enriquecimentos curriculares.

Este é mais um dos inúmeros desafios da escola, mas não menos importante, e merece estudo, aperfeiçoamento e capacitação docente que provoque a análise do currículo escolar, das metodologias, dos instrumentos de avaliação, bem como a educação inclusiva como um todo.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR SENSÍVEL PARA AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Observa-se que as formações e aperfeiçoamento na área da educação inclusiva ainda, em sua maioria, são voltadas para as deficiências e transtornos. No entanto as Altas habilidades/Superdotação também são público alvo da Educação Especial, conforme a legislação brasileira. Destaca-se então a Resolução nº 04 de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, artigo 4º, em seu parágrafo terceiro onde aponta os alunos com altas habilidades/superdotação como aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas e garante então o AEE para esse público alvo.

Legislações no âmbito municipal também estão avançando na garantia de direitos, como exemplo, aponta-se a Câmara Municipal de Vereadores de Porto Alegre, que em dezembro de 2020 aprovou a criação do Projeto de Lei Municipal de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o atendimento especializado aos estudantes identificados com Altas habilidades e Superdotação. Conforme artigo publicado no sítio eletrônico da Câmara, no mês da apresentação do Projeto de Lei:

O objeto da Política Municipal de Educação Especial, conforme descrito no projeto de lei, estabelece a disponibilização do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem com qualidade aos estudantes com altas habilidades e superdotação em turmas regulares. Ficará facultado ao Município desenvolver ações para identificação precoce das altas habilidades e da superdotação; incentivar a realização de pesquisa e projetos estratégicos destinados aos estudos das altas habilidades e da superdotação; e estimular a formação e a qualificação continuada dos professores e profissionais que compõem a rede municipal de atendimento especializado; entre outros itens (PORTO ALEGRE, 2020, p.1).

Legislações como essa incentivam o olhar sobre estudantes que, até então, tinham o direito ao atendimento diferenciado, mas não tinham a garantia deste suporte. Assim como fomentam a formação continuada aos professores e outros profissionais na área da educação. Nesta

seção serão propostas algumas reflexões sobre a oferta dessas formações com foco na identificação e atendimento deste público.

Ao acompanhar histórias de estudantes identificados, é comum perceber que a investigação iniciou a partir do olhar e da percepção familiar, e não da escola. Essa análise de características que a família vai acompanhando e leva para a escola como um questionamento ou como necessidade de um olhar especial para o estudante, muitas vezes pode ser mal interpretada por professores ou coordenadores. Por vezes por falta de informação ou por crença de que o estudante está se desenvolvendo bem, já que apresenta muitas vezes resultados positivos, no caso do tipo acadêmico principalmente. Esses primeiros estágios de investigação são imprescindíveis para o desenvolvimento do trabalho.

A começar pela identificação: a escola, no mais das vezes, não identifica um talento; um aluno superdotado. Na grande maioria das vezes, a percepção de que a criança se destaca além de seus pares, vem dos pais. Se eles que percebem a grande curiosidade da criança, o poder da observação, a excelente memória, as analogias, o raciocínio rápido, a facilidade de aprender, enfim a maior parte das características de uma criança superdotada. [...] No mais das vezes, a reação da escola é: nenhuma ou a de negar a condição. A escola não se importa ou não dá credibilidade se a criança é superdotada ou não. Ainda mais se ela for do tipo acadêmico, pois significa menos uma preocupação para a professora em transmitir o conhecimento para o aluno. [...] O aluno superdotado precisa de muitas coisas. Precisa do apoio em reconhecê-lo como tal. Ele sabe que é e pensa diferente. Então, a constatação, da sua condição de superdotado, vai ajudá-lo a perceber o porquê e onde ele é diferente e o que representa essa diferença, no seu dia-a-dia (HAKIN, 2016, p. 17).

Hakin (2016) aponta fraturas e falhas significativas na visão da escola com relação ao estudante com AH/SD e denuncia a urgência na sensibilização para uma verdadeira educação inclusiva, que parta da necessidade educacional e não de conceitos finais e notas. Essa mudança inicia a partir de uma formação dos professores que contemple as características deste público, os passos para investigação, os possíveis encaminhamentos, o atendimento educacional especializado e o enriquecimento curricular. Não esquecendo da família, pois em muitos desses casos são criadas situações de descrédito com relação à escola, enfraquecendo a figura da instituição perante os estudantes, gerando a desmotivação e até mesmo o abandono escolar.

Uma das primeiras dúvidas que surge é quem diagnostica Altas Habilidades/Superdotação? Qual documento comprova essa condição? A nota técnica nº 04/ 2014/MEC/SECADI/DPEE sinaliza algumas orientações quanto aos documentos comprobatórios para o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Censo Escolar:

[p]ara realizar o AEE, cabe ao professor que atua nesta área, elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE. [...] Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. [...] Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (/MEC/SECADI/DPEE, 2014, p. 3).

Ao entender que a visão com relação aos estudantes precisa ser pedagógica, abre-se maiores possibilidades de pensar a prática inclusiva, afastando-se da ideia de laudos, diagnósticos e aproximando-se daquilo que é de responsabilidade pedagógica da escola.

O olhar do professor em sala de aula é fundamental para iniciar o processo de investigação para AH/SD. Pérez e Freitas (2016) elaboraram o Manual de Identificação para AH/SD, no qual encontram-se sugestões de protocolos e listas de verificações que fazem parte desta etapa inicial. Nesta obra, as autoras descrevem que o professor precisa conhecer a sua turma, oferecer diferentes propostas pedagógicas para observar reações peculiares dos estudantes, bem como considerar as ações dos sujeitos na perspectiva da sua trajetória e não de um momento escolar específico. Sugerem ainda a necessidade de avaliar a intensidade, frequência e consistência nas formas deste estudante demonstrar sua relação com os objetos do conhecimento.

As características levantadas como comuns às pessoas com AH/SD não devem ser pensadas enquanto uma lista que deve ser checada item a item, visto que este é um grupo heterogêneo, como cita Virgolim (2014, p. 109) “[...] que diferem entre si em relação aos seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade e por suas necessidades educacionais, e devido a sua natureza multidimensional abarca muitas variáveis.” Essas variáveis são observáveis no cotidiano do professor em sala de aula com seus alunos, mas devido à complexidade das manifestações comportamentais e emocionais, bem como a falta de informação e olhar apurado para tais situações, alguns dos estudantes seguem na invisibilidade.

É importante o conhecimento a respeito destes estudos, tendo em vista que a literatura na qual as políticas públicas brasileiras se baseiam para a identificação deste público é a partir do conceito de Joseph Renzulli, com a Teoria dos três anéis, e as Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner.

Vale salientar que existe também diferença entre o tipo acadêmico ou escolar do produtivo-criativo, visto que na sala de aula são estudantes com comportamentos incomuns, quando comparados uns com os outros. Renzulli (2014) explicita que a superdotação acadêmica é aquela que é representada por vários níveis de desempenho escolar, este é o tipo mais facilmente identificado nas escolas ou ainda pelos testes de QI ou outros testes que mensurem habilidades cognitivas. Os alunos que apresentam comportamentos de AH/SD do tipo acadêmico são os que costumam ter notas elevadas na escola.

Em contrapartida, a superdotação produtivo-criativo segundo Renzulli (2014) está mais ligada à curiosidade, resolução de problemas e características do pensamento criativo, como originalidade, fluência e flexibilidade. O estudante com AH/SD do tipo produtivo-criativo é aquele que coloca suas habilidades a serviço da criatividade e em uma área de relevância pessoal. Destaca-se por ser mais imaginativo, questionador, original na resolução de problemas, essas e outras características relacionadas a esta tipologia podem, por vezes, ocasionar um baixo desempenho e motivação escolar.

A partir da definição das AH/SD do tipo acadêmico ou escolar e do produtivo-criativo é importante pensar que boa parte do currículo escolar, metodologia e avaliação priorizam aspectos da aprendizagem de cunho acadêmico, oferecendo pouco espaço para a criação, produção imaginativa e original. Também se percebe que áreas como esportes, liderança, artes, música e dança estão sempre em planos secundários e, muitas vezes, os estudantes que se destacam nestas propostas não são valorizados e incentivados a descobrir os seus talentos.

Por isso a importância de se investir em formação e formação continuada de professores, pois não basta apenas identificar o estudante com AH/SD, é preciso pensar a partir desta identificação quais apoios e propostas o currículo irá proporcionar visando essa e outras demandas da educação inclusiva no espaço escolar.

A legislação brasileira prevê o Atendimento Educacional Especializado e o Enriquecimento Curricular para estudantes com AH/SD, por esse motivo a próxima seção deste artigo irá descrever um pouco mais sobre este serviço, entendendo que os profissionais que atuam neste setor precisam estar em constante construção com o grupo de professores. A realidade brasileira é muito diversificada em termos de atendimento. Alguns estados e municípios oferecem atendimento na própria escola frequentada pelo aluno, outros ocorrem em escolas pólos ou núcleos de atendimento. Apesar das dificuldades, não importa o formato do atendimento, o que é fundamental é a comunicação e aproximação entre escola, família, estudante e profissionais envolvidos no caso.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E ENRIQUECIMENTO CURRICULAR: GARANTIA DE DIREITOS PARA O PÚBLICO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Para além da identificação das AH/SD, está o atendimento desses sujeitos em suas peculiaridades. Muitos autores da área referem que as AH/SD somente se expressam em potencial superior se o sujeito for identificado, estimulado, acompanhado e orientado, como cita Pereira (2014). Ter a condição de AH/SD não é garantia de sucesso, seja na escola ou na vida, portanto o atendimento educacional especializado é de importância ímpar para esses alunos.

Segundo Pereira (2014, p. 378), “[...] em se tratando de diferentes expressões de superdotação, diferentes estratégias deverão ser consideradas pelos profissionais que quiserem oferecer uma proposta educacional verdadeiramente inclusiva.” Assim, muitas são as possibilidades de atender esses alunos em suas peculiaridades. Costa (2018) coloca como possibilidade a adequação, complementação e/ou suplementação curricular, a aceleração e compactação curricular, o enriquecimento curricular, que pode ser intracurricular ou extracurricular. Destaca-se aqui o Atendimento Educacional Especializado, que é garantido por lei e uma das formas mais comuns de suprir as especificidades desse público-alvo mais usuais no Brasil, juntamente com a aceleração.

Assegurado na legislação brasileira (LDB 9.394/96), a aceleração, segundo Costa (2018) é a possibilidade de o aluno avançar de ano, oportunizando sua conclusão das etapas de escolarização em menor tempo, respeitando seu ritmo de aprendizagem. Existem diversos tipos de aceleração e ressalta-se a importância de que seja feita a partir de uma avaliação bem estruturada, respeitando as peculiaridades do estudante.

Em relação ao Enriquecimento Curricular são levantadas inicialmente as duas possibilidades existentes nessa ferramenta, o enriquecimento extracurricular e o enriquecimento intracurricular. Segundo Costa (2018) o enriquecimento intracurricular é uma possibilidade para ser utilizada em sala de aula e outros espaços escolares e abrange a flexibilização nas formas de ensinar e avaliar o aluno, respeitando suas condições de aprendizagem, conhecer o estudante e proporcionar atividades de enriquecimento personalizada, que pode ocorrer por exemplo através de projetos individuais ou monitorias.

O enriquecimento extracurricular, segundo Costa (2018), pode ser desenvolvido pelos profissionais atuantes no Atendimento Educacional Especializado, sendo uma importante ferramenta de articulação entre o professor de sala de aula regular e o professor que atua no AEE. Alguns objetivos do AEE para estudantes AH/SD são destacados por Pereira (2014):

[m]aximizar a participação do aluno na classe comum do ensino regular, beneficiando-se da interação no contexto escolar; potencializar a(s) habilidade(s) demonstrada(s) pelo aluno, por meio do enriquecimento curricular previsto no plano de atendimento individual; expandir o acesso do aluno a recursos de tecnologia, materiais pedagógicos e bibliográficos de sua área de interesse; promover a participação do aluno em atividades voltadas à prática da pesquisa e desenvolvimento de produtos; estimular a proposição e o desenvolvimento de projetos de trabalho no âmbito da escola, com temáticas diversificadas, como esporte, ciência etc (PEREIRA, 2014, p. 383).

Todos esses objetivos serão desenvolvidos no Atendimento Educacional Especializado a partir da avaliação dos profissionais que atuam neste espaço, bem como o planejamento do Enriquecimento Curricular Individualizado, que está previsto na legislação, sempre levando em consideração que a Inclusão escolar dos alunos perpassa por toda a escola. Renzulli contribui neste entendimento, a partir da apresentação do “Modelo Triádico de Enriquecimento”. Descrito com o objetivo de oportunizar diferentes recursos, propostas e encorajar produções criativas, relevantes para os estudantes e para a sociedade.

O Modelo Triádico de Enriquecimento (RENZULLI; REIS, 1985) ocorre a partir de três fases. A primeira, denominada de Tipo 1, é a qual contém as propostas que devem favorecer o contato dos estudantes com ampla diversidade de assuntos que sejam de seu interesse e despertem sua curiosidade, mas que não estejam contempladas nos currículos escolares. O Tipo II tem como objetivo o “como fazer”, promovendo a produção e a elaboração a partir de diferentes formas de registro e experiências a partir de metodologias inclinadas ao objetivo final, encorajando a aplicabilidade do conhecimento adquirido. E, por fim, tem-se o Tipo III, que são as propostas de elaboração e produção artística, quase profissional, em que os estudantes assumem o papel de protagonistas, pensando, sentindo e agindo como profissionais das áreas do conhecimento na qual houve a pesquisa e o trabalho nos níveis anteriores. Essas atividades podem ser realizadas em grupos ou individualmente, e os Tipos I, II e III podem se interligar, gerando outras investigações e projetos para seguirem mobilizando os estudantes em busca de conhecimento e aperfeiçoando as práticas metodológicas e científicas.

O enriquecimento pode ocorrer de forma extracurricular, ou seja, fora dos objetivos e conteúdos estabelecidos para o ano série do estudante, podendo ser realizado no Atendimento Educacional Especializado ou em instituições parceiras. Ou como enriquecimento intracurricular, quando ocorre dentro do currículo a partir dos objetivos e conteúdos do ano/série do estudante, e pode ser planejado de forma coletiva e interdisciplinar. Nesta perspectiva, os projetos dentro e fora da escola, monitorias, parcerias com as faculdades e centros universitários, são possíveis formas de enriquecer as experiências escolares.

A sensibilização do professor perante os estudantes com AH/SD perpassa todas essas etapas descritas até o momento, pois é a partir das primeiras observações das características de identificação que pode-se chegar ao enriquecimento curricular, no qual a ação pedagógica do professor de sala de aula fará toda a diferença no desenvolvimento do potencial, conforme a área de destaque do estudante. Destaca-se, nesse sentido, o trabalho do ensino colaborativo entre

professor que atua no AEE e o professor de sala de aula regular, pois juntos constroem as adaptações necessárias, o enriquecimento extracurricular e as metodologias mais adequadas para os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente texto foram apresentados conceitos importantes sobre as AH/SD, que se priorizados na formação e capacitação de professores, aumentariam muito o número de estudantes identificados e encaminhados para atendimento, visto que os índices brasileiros estão muito distantes da realidade sugerida pelas pesquisas na área da inclusão.

O texto caminhou teoricamente desde a escolha da nomenclatura utilizada pelas autoras, que como foi visto, não é a única possibilidade existente, mas uma escolha baseada em referenciais como Joseph Renzulli, sua teoria dos Três Anéis e a visão de diferentes perfis de pessoas com AH/SD, com tendência acadêmica e outros mais produtivo-criativos. Também utilizou-se o conceito das Inteligências Múltiplas proposto por Gardner.

Foram citados alguns mitos recorrentes com relação aos estudantes com AH/SD e que precisam ser revistos, dando lugar ao olhar mais específico que busca conhecer as características das AH/SD. Partindo desses indicadores, foi proposta a ideia da investigação, que pode ocorrer no espaço da Sala de Recursos ou em outros espaços com profissionais qualificados, e que possam ser encaminhados ao atendimento. Neste artigo também foram descritos os objetivos e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado e do Enriquecimento Curricular previsto na legislação brasileira.

A partir das ideias levantadas, reitera-se a importância do investimento nas formações de professores dentro de seus ambientes de trabalho. Somente a partir dessa sensibilização para o tema será possível que o professor, em sala de aula, refine seu olhar a fim de observar e indicar o aluno para o processo avaliativo em AH/SD. Assim como, a partir desse processo avaliativo, o encaminhamento do aluno para os atendimentos que lhe estão garantidos por lei.

Como trazem Farias e Wechsler (2014), é necessário ressaltar a importância de clarificar esse fenômeno na população envolvida no processo de identificação e desenvolvimento, em especial, os professores. É por meio de discussões e sensibilizações, que devem acontecer através de diversas estratégias multidisciplinares, que poderá se possibilitar a utilização de instrumentos que estão disponíveis para levantamento de indicadores de AH/SD.

Mediante essas diversas ações será possível afastar os mitos que permeiam o assunto e efetivamente dar visibilidade aos sujeitos com AH/SD, podendo assim atendê-los em suas especificidades, como garante a legislação brasileira para a inclusão, entendendo que esta é uma caminhada necessária e urgente para milhares de crianças e adolescentes no país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro; OLIVEIRA, Ema; SILVA, Manuela; OLIVEIRA, Cristiano. **O papel dos professores na identificação de crianças sobredotadas:** Impacto de variáveis pessoais dos alunos na avaliação. ANEIS – Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação. Vol. 1, nº 1 e 2, 2000. DOI: Disponível em https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/10480/1/2002_O%20Papel%20dos%20Professores%20na%20Identifica%C3%A7%C3%A3o%20de%20Crian%C3%A7as%20Sobredotadas_Constru%C3%A7%C3%A3o%20e%20

valida%C3%A7%C3%A3o%20de%20uma%20escala%20de%20despiste.pdf Acesso em: 01 de julho 2021. 163-179.

BRANCHER, Vantoir; FREITAS, Soraia. **Altas habilidades/Superdotação: Conversas e Ensaio Acadêmicos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. 212 p.

BRASIL. **Saberes e práticas: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2. ed. Brasília, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf> Acesso em 20 abril 2022.

FLEITH, Denise de Souza. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 3: o aluno e a família** / Organização: Denise de Souza Fleith. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 73 p.: il.

BRASIL. **Lei 12.796 de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9394 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.

BRASIL. NOTA TÉCNICA nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE. **Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar**. Brasília, 2014.

COSTA, L. C. **Alternativas de atendimento e estratégias de apoio para os alunos com Altas habilidades/superdotação: relações entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado**. In: PAVÃO, A. C. O., PAVÃO, S.M.O., NEGRINI, T. Atendimento Educacional Especializado para as Altas habilidades/Superdotação. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018. p. 125-156. Disponível em <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/18762> Acesso em 10 set. 2022.

FARIAS, E. S. WECHSLER, S. M. **Desafios na identificação de alunos intelectualmente dotados**. In: VIRGOLIM, A. M. R; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2014. p. 335-350.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995. 365p.

HAKIN, Claudia. **Superdotação e dupla excepcionalidade: contribuições da neurociência, psicologia, pedagogia e direito aplicado ao tema**. Curitiba: Juruá, 2016. 120 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sinopse **Estatística da Educação Básica de 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> Acesso em: 06 fev. 2021.

PEREIRA, Vera. **Superdotação e currículo escolar: Potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva**. In: VIRGOLIM, Angela.; KONKIEWITZ, Elisabete. **Altas habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas: Papirus, 2014. p. 373-388.

PÉREZ, Susana.; FREITAS, Soraia. **Manual de identificação das altashabilidades/superdotação**. Guarapuava: Apprehendere, 2016. 63p.

PORTO ALEGRE. **Alunos com altas habilidades e superdotação deverão ter atendimento inclusivo**. Disponível em: <<https://www.camarapoa.rs.gov.br/noticias/alunos-com-altas-habilidades-e-superdotacao-deverao-ter-atendimento-inclusivo>> Acesso em: 20 jan. 2021.

RENZULLI, Joseph.; REIS, S. **The Schoolwide Enrichment Model. Mansfield Center**, Ct: Creative Learning Press, 1985. p. 323 - 352. Disponível em: https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2015/01/Systems_and_Models-ReisRenzulli.pdf Acesso em : 10 maio 2022.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. *In: VIRGOLIM, A.; KONKIEWITZ, E. Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar.* Campinas: Papirus, 2014. p. 219-264.

VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues. **As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: questões sociocognitivas e afetivas.** Educar em revista. Curitiba, v.37, 2021.

VIRGOLIM, Ângela (Org) **Altas habilidades/Superdotação: encorajando potenciais.** Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p.70.

SAMPIERI, Roberto; COLLADO, Carlos; LÚCIO, María. **Metodologia de pesquisa.** 5ª edição. Porto Alegre: Editora Penso; 2013. 624 p.

WINNER, Ellen. **Crianças superdotadas: mitos e realidade.** Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1998. 294 p.

DUPLA EXCEPCIONALIDADE: DEFINIÇÃO E EVIDÊNCIAS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA

TWICE EXCEPTIONALITY: DEFINITION AND EVIDENCES OF BRAZILIAN SCIENTIFIC PRODUCTION

Josilene Domingues Santos PEREIRA¹

Rosemeire de Araújo RANGNI²

RESUMO: os objetivos desta investigação foram identificar as definições do termo dupla excepcionalidade na literatura internacional e caracterizar a produção científica brasileira no recorte temporal de 2000 a 2020. Realizou-se pesquisa bibliográfica e os resultados apontaram que: i) a produção científica brasileira é escassa; ii) há implicações na tradução do termo dupla excepcionalidade para a pesquisa no Brasil; iii) há flutuações terminológicas, além de fragilidades teóricas e iv) há ausência do termo e de sua definição nas produções em que a dupla excepcionalidade é o objeto de estudo. Conclui-se que as investigações sobre esse tema ainda são emergentes no Brasil e que é necessário construir uma definição compatível com os estudos internacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Dupla Excepcionalidade. Altas habilidades ou Superdotação. Produção Científica.

ABSTRACT: the aims of this study were to identify the definitions of the term twice exceptionality in international literature and to characterize Brazilian scientific production from 2000 to 2020. Based on bibliographic research, the results showed that: i) Brazilian scientific production is scarce; ii) there are implications of the translation of the term twice exceptionality to the research in Brazil; iii) there are terminological fluctuations, in addition to theoretical weaknesses and iv) there is an absence of the term twice exceptionality and its definition in productions in which it is the object of study. It is possible to conclude that the investigations on this theme are still emerging in Brazil and that it is necessary to elaborate a compatible definition with international studies.

KEYWORDS: Special Education. Twice Exceptionality. Giftedness. Scientific Production.

INTRODUÇÃO

Nas últimas três décadas, uma população especial de estudantes com altas habilidades ou superdotação tem chamado a atenção de vários pesquisadores e educadores (FUGATE; BEHRENS; BOSWELL, 2020). Reconhecidos como estudantes duplamente excepcionais, eles apresentam duas excepcionalidades paradoxais concomitantemente. Uma, que revela seu alto potencial, as capacidades elevadas em uma área ou mais (intelectual, artística, psicomotora, liderança, acadêmica, criatividade); e a outra, que demonstra suas dificuldades e desafios, em razão de uma deficiência,

¹ Doutora em Educação Especial. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), *campus* Vitória da Conquista, Bahia. E-mail: josilenesantos@ifba.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5392-9006>.

² Doutora em Educação Especial. Docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* São Carlos, São Paulo. E-mail: rose.rangni@ufscar.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8752-9745>.

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n1.p41-58>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

um transtorno ou uma síndrome (COLEMAN; HARRADINE; KING, 2005; PFEIFER, 2015; PRIOR, 2013; REIS; BAUM; BURKE, 2014).

Na literatura científica da área, há referências aos estudantes duplamente excepcionais desde 1923, com o trabalho pioneiro da psicóloga, educadora e pesquisadora Leta Hollingworth (*Special Talents and Defects: their significance for education*), cuja obra descreve estudantes que se destacavam por seu potencial superior e apresentavam, ao mesmo tempo, déficits em leitura, aritmética, caligrafia e ortografia (BALDWIN et al., 2015; BAUM; SCHADER; OWEN, 2017; KAUFMAN, 2018). No entanto, foi somente, em 1975, que James Gallagher cunhou o termo - dupla excepcionalidade - pela primeira vez (COLEMAN; HARRADINE; KING, 2005; PRIOR, 2013).

No contexto norte-americano, os estudos sobre a dupla excepcionalidade surgiram da fusão de duas áreas de investigação: a Educação Especial e a Educação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. Nos últimos 50 anos, pesquisadores dessas áreas têm construído uma base teórica sólida sobre esse fenômeno e vêm auxiliando os professores a desenvolverem abordagens que têm ajudado os estudantes duplamente excepcionais em suas necessidades socioemocionais e educacionais (BALDWIN et al., 2015).

Apesar dessa consolidação teórica nos estudos sobre a dupla excepcionalidade na história da educação norte-americana, vários problemas têm sido apontados pelos estudiosos desse fenômeno, tais como a falta de profissionais bem informados e de serviços de apoio para crianças e jovens duplamente excepcionais, além da ausência de divulgação de informação confiável e de qualidade.

Além disso, esse quadro ainda se caracteriza severamente complexo, quando se leva em consideração os imigrantes, aqueles com baixa escolarização e/ou com famílias em situação de vulnerabilidade ou risco psicossocial, que são afetados não só pela falta de informação sobre a dupla excepcionalidade, mas também pela falta de recursos e serviços de atendimento (BAUM; SHADER; OWEN, 2017).

Além desses problemas, alguns pesquisadores (BALDWIN et al., 2015; FOLEY-NICPON et al., 2011; RONKSLEY-PAVIA, 2015) ressaltam também a ausência de consenso entre os estudiosos que investigam essa temática no que diz respeito à definição de dupla excepcionalidade, o que tem promovido concepções inadequadas e divergências na compreensão desse fenômeno no âmbito educacional, impactando, por sua vez, a identificação dos estudantes duplamente excepcionais e as propostas de atendimento a esse público. Ronksley-Pavia (2015) afirma que esse problema central precisa ser enfrentado e pode ser estar relacionado à falta de consenso nas definições dos termos deficiência e altas habilidades ou superdotação.

O termo - dupla excepcionalidade -, para alguns autores, vem sendo utilizado para designar apenas indivíduos com altas habilidades ou superdotação e com distúrbios emocionais e comportamentais, como argumentam Ourosino e Fleith (2005); para outros, no entanto, já seria apenas a combinação de alto potencial com transtornos específicos de aprendizagem. Em contrapartida, para alguns estudiosos, esse fenômeno se aplica tanto às deficiências de ordem sensorial, cognitiva, física quanto aos transtornos psiquiátricos (TAUCEI; STOLTZ, 2018). Há também estudiosos que têm usado essa terminologia para se referir a crianças com duas deficiências, por exemplo, deficiências física e auditiva (RONKSLEY-PAVIA, 2015).

Esse termo, além disso, tem sido também definido como a presença de comorbidade em um único indivíduo (PFEIFER, 2015). Esse autor refere-se à dupla excepcionalidade como se o termo tivesse sido emprestado da medicina, o qual indicaria a presença de duas ou mais doenças. Referir-se à dupla excepcionalidade como se fosse uma comorbidade consiste, de fato, em uma inadequação conceitual, considerando que as altas habilidades ou superdotação indicam um potencial superior e não uma deficiência e tampouco um transtorno mental (WEBB *et al.*, 2016). Vale lembrar também que a condição de altas habilidades ou superdotação não tem registro em Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), o que, seguramente, inviabiliza essa concepção.

Nesse sentido, estudiosos como Baldwin *et al.* (2015), Reis, Baum e Burke (2014) e Ronksley-Pavia (2015) apontam que a falta de clareza na compreensão da dupla excepcionalidade tem, inclusive, impedido a ampliação de pesquisas em torno dessa temática. Além disso, Reis, Baum e Burke (2014) também defendem a necessidade de elaborar uma definição, principalmente visando à disseminação de conhecimentos que possam reverter esse quadro de confusão e críticas, especialmente veiculadas fora da área de altas habilidades ou superdotação, pois há ainda profissionais que consideram, impossível e, até incompatível, o comportamento de altas habilidades ou superdotação em pessoas com deficiência ou com transtornos mentais.

Neste estudo, adota-se a definição de que o termo é “uma designação que corresponde a um conceito em uma linguagem de especialidade ... criada a partir de uma combinação única de características” (LARA, 2004, p. 92). De acordo com Marcuschi (2007, p. 109), o ato de definir “constitui um problema de capital importância na construção linguística de qualquer sistema científico ou filosófico, merecendo, assim, acurada atenção”. A linguagem científica é, pois, formulada a partir de uma operação de definição do termo que se deseja esclarecer em uma área de especialidade delimitada.

Parte-se do pressuposto que definir um termo, em uma área de conhecimento específica, representa a construção de “um enunciado que descreve um conceito, permitindo diferenciá-lo de outros conceitos associados”, tal como afirma Lara (2004, p. 93). Assim, a definição terminológica descreve, delimita e distingue os conceitos ou noções. Por essa razão, deve expor características que auxiliam a classificação, a hierarquização, a estruturação e a relação com a coisa e não com a palavra, pois o que se busca é a compreensão do conceito e não do significado do signo linguístico, tal como ocorre na definição lexicográfica (LARA, 2004).

Considerando essa problemática em torno da definição do termo dupla excepcionalidade, justifica-se, pois, a realização de um levantamento bibliográfico para identificar as definições propostas por vários pesquisadores em produções científicas internacionais e nacionais, com o intuito de responder às seguintes questões: Quais definições adotadas para o termo - dupla excepcionalidade - nas produções científicas internacionais e quais as implicações na tradução dessa definição para a pesquisa desse tema no Brasil? Como se caracteriza a produção científica brasileira no que se refere à definição e aos tipos de dupla excepcionalidade?

Diante do exposto, os objetivos deste estudo foram identificar as definições do termo dupla excepcionalidade na literatura científica internacional e caracterizar a produção científica brasileira no que se refere às definições e aos tipos de dupla excepcionalidade investigados no recorte temporal de 2000 a 2020.

MÉTODO

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico, tendo em vista que este tipo de delineamento, de acordo com Boccato (2006, p. 266), “busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas”, o que permite ainda a sistematização de dados dispersos em várias publicações.

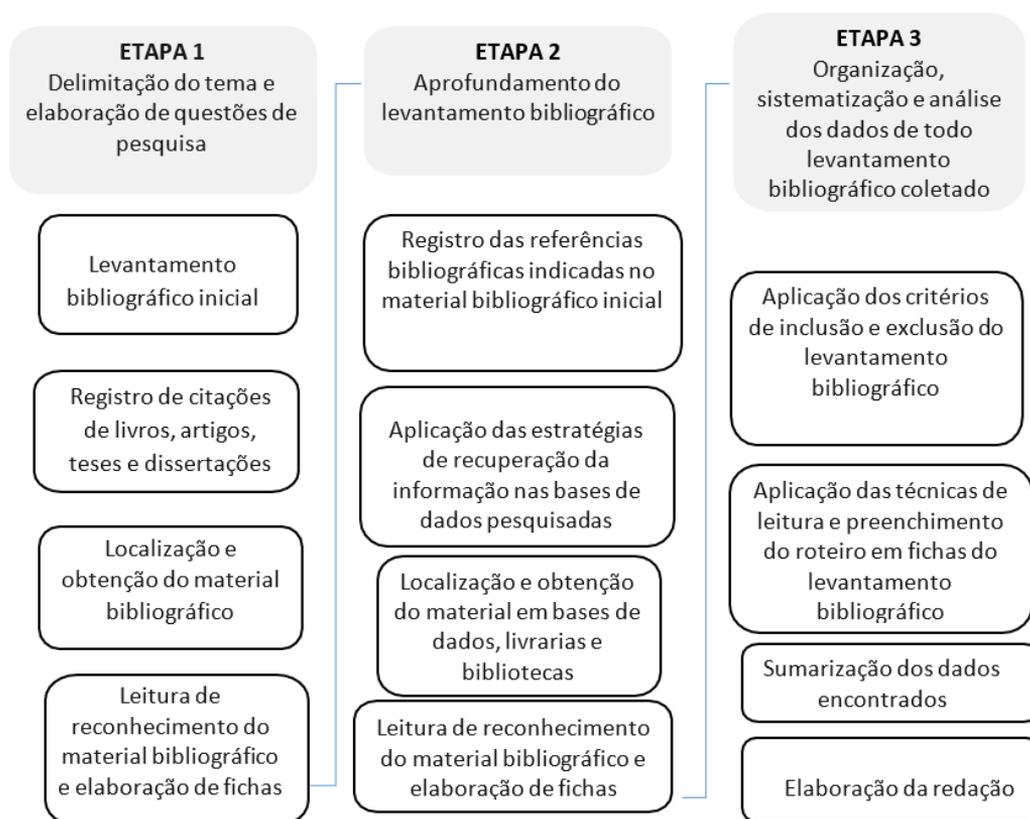
A estratégia utilizada para recuperação da informação foi a busca avançada, com recorte temporal de 2000 a 2020. O processo de busca foi dividido em dois momentos. No primeiro, foram utilizados dois termos isoladamente: dupla excepcionalidade e dupla necessidade educacional especial e as traduções para o inglês (*twice exceptionality*, *twice-exceptional*, *dual exceptionality*). No segundo, a fim de expandir a busca, os termos - altas habilidades, superdotação, talento e dotação - foram combinados com as palavras deficiência, transtorno e síndrome por meio do operador *booleano AND*. Em seguida, os respectivos termos em inglês foram utilizados no processo de busca avançada (*high ability*, *giftedness*, *talent*, *disability*).

Na seleção dos dados, foram escolhidas fontes primárias (Teses, Dissertações, Trabalhos de Conclusão de Curso e artigos científicos) que foram obtidas nas seguintes bases de dados: Banco de Teses e Dissertações Brasileiras (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, Periódicos CAPES, Biblioteca Virtual de Saúde (BVS) e a Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) da Universidade Federal de Santa Maria (BD-UFMS). Além dessas fontes, coletaram-se dados de livros obtidos em bibliotecas e livrarias.

Os critérios de inclusão das produções científicas foram: disponibilidade integral dos artigos, teses, dissertações e TCC; artigos revisados por pares; produções publicadas entre 2000 e 2020. Para exclusão das produções, foram adotados os seguintes critérios: produções acadêmicas repetidas; não disponibilidade integral das produções científicas; não adequadas ao escopo da pesquisa e nem aquelas publicadas em período não correspondente ao recorte temporal estipulado (Figura 1).

A análise dos dados consistiu em aplicar as seguintes técnicas: i. leitura de reconhecimento do material bibliográfico (leitura que tem como objetivos localizar e selecionar o material que apresenta informações e/ou dados sobre o tema); ii. leitura exploratória (o objetivo é verificar se as informações coletadas na leitura de reconhecimento são de fato necessárias para o estudo); iii. leitura seletiva (esta técnica permite estabelecer qual material do levantamento bibliográfico está relacionado diretamente com os objetivos da pesquisa); iv. leitura crítica ou reflexiva (consiste em cotejar o material bibliográfico, a partir de critérios determinados, para compreender as ideias e afirmações do autor, visando à ordenação e à sumarização das informações disponíveis no texto); v. leitura interpretativa (implica em uma interpretação das ideias dos autores, relacionando-as, tecendo comparações e avaliações a partir dos objetivos da pesquisa) (SALVADOR, 1982).

Figura 1- Fluxograma do percurso metodológico da pesquisa bibliográfica



Fonte: Elaboração das autoras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base na aplicação das técnicas de leitura, foi possível identificar e classificar alguns temas e explorá-los a partir das questões de pesquisa. Desse modo, estabeleceram-se algumas categorias para a sistematização dos dados: i. definição do termo – dupla excepcionalidade - na literatura científica internacional; ii. tradução da definição e implicações para as investigações no Brasil; iii. definições desse termo na produção científica nacional; iv. análise das definições propostas pelos pesquisadores brasileiros e os tipos de dupla excepcionalidade investigados no Brasil, considerando o recorte temporal de 2000 a 2020.

DEFINIÇÕES DE DUPLA EXCEPCIONALIDADE: O CENÁRIO INTERNACIONAL

No cenário norte-americano, no início do século XX, mudanças significativas foram realizadas no sistema educacional que promoveram importantes contribuições para os estudos sobre a dupla excepcionalidade. Pela primeira vez, foram destinados recursos financeiros para a identificação e o atendimento aos estudantes duplamente excepcionais. Assim, um caminho para

identificar pessoas com altas habilidades ou superdotação e com deficiência no sistema educacional norte-americano foi delineado, o que corroborou para o reconhecimento da existência de estudantes duplamente excepcionais (BALDWIN *et al.*, 2015; BAUM; SHADER; OWEN, 2017).

Mesmo com essas conquistas, Baldwin *et al.* (2015) apontaram que um dos problemas a ser enfrentado resultava ainda da falta de uma definição do termo e de uma linguagem comum que fosse compartilhada entre os pesquisadores, profissionais e educadores e que fornecesse claramente um perfil das necessidades educacionais desses estudantes.

A busca por uma definição de dupla excepcionalidade, conforme citam Baldwin *et al.* (2015), já vinha sendo uma questão bem debatida entre os estudiosos da área de altas habilidades ou superdotação. Baseando-se em evidências científicas, Reis, Baum e Burke (2014) publicaram uma primeira definição para o termo duplamente excepcional, que, segundo as autoras, foi classificada como operacional, visando, dessa forma, ao estabelecimento de uma relação direta entre o conceito e a sua aplicação, com o objetivo de identificar os estudantes duplamente excepcionais e propor serviços compatíveis com as necessidades educacionais dessa população escolar.

Nota-se, pois, na definição apresentada no Quadro 1, que as autoras respondem a quatro questões programáticas que implicam na prática educacional. Esse tipo de definição tem a finalidade de esclarecer o conceito mediante a descrição operacional de sua utilidade ou aplicação, como ressalta Marcuschi (2007). O fundamental para esse tipo de definição é poder interpretar a teoria de forma aplicada e ainda reconhecer, desse modo, informações necessárias sobre como o conceito deve ser aplicado dentro de um conjunto específico de circunstâncias, dentre elas, a capacitação de profissionais para identificar os estudantes e elaborar programas educacionais para esse público de escolares.

Quadro 1 - Definição operacional proposta por Reis, Baum e Burke (2014)

Questões	Definição Operacional
Quem são?	Demonstram desempenho superior ou uma produção criativa em uma ou mais áreas (matemática, ciências, tecnologia, artes, liderança, espacial e outras áreas da produção humana) e que manifestam uma ou mais deficiências de acordo com os critérios de elegibilidade de leis federais e estaduais. Essas deficiências incluem transtornos específicos de aprendizagem, transtornos de linguagem e comunicação, deficiências físicas, transtorno do espectro autista ou outros problemas de saúde como transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH). Essas deficiências e as altas capacidades combinadas produzem uma população única de estudantes que podem apresentar dificuldades em demonstrar tanto o desempenho acadêmico elevado quanto as áreas deficitárias. Seu potencial superior pode mascarar sua deficiência quanto sua deficiência pode mascarar seu alto potencial.

Como identificar?	A identificação de estudantes duplamente excepcional exige uma avaliação abrangente em ambas as condições (superdotação e deficiência), de modo que uma não impeça a outra. A identificação, quando possível, deve ser conduzida por profissionais tanto da área de superdotação quanto da Educação Especial e, quando possível, por aqueles com conhecimento sobre a dupla excepcionalidade, a fim de traçar o impacto da coexistência dessas duas condições na avaliação para os requisitos de elegibilidade dos serviços educacionais.
Quais os tipos de serviço?	Os serviços educacionais devem identificar e atender tanto as necessidades requeridas pelo potencial elevado quanto pelos déficits socioemocionais e acadêmicos dessa população de estudantes.
Quais as necessidades educacionais?	Os estudantes duplamente excepcionais precisam de instrução diferenciada, acomodações e/ou adaptações curriculares, orientação especializada, opções de aceleração e oportunidades para o desenvolvimento do potencial elevado que considerem os efeitos da combinação das duas excepcionalidades. Necessitam também de um Plano Educacional Individualizado (PEI) com metas e estratégias que os capacitem a ter um desempenho em um nível compatível com seu potencial superior. Neste plano educacional, devem ser incluídas metas para o desenvolvimento das capacidades elevadas, assim como estratégias de intervenção que visem à melhoria das dificuldades acadêmicas e socioemocionais.

Fonte: Elaboração das autoras com base em Reis, Baum e Burke (2014, p. 222-223).

Observa-se, nessa definição, uma questão referente à aplicação do conceito: a restrição do contexto geográfico e sociocultural. Nota-se que a definição especifica condições consideradas como deficiência nos Estados Unidos da América (EUA), ou seja, ela especifica o público que seria elegível para o atendimento pela Educação Especial nesse país. Assim, esse conceito não se aplica a outros contextos geográficos e socioculturais, o que, no mínimo, restringe o uso dessa definição e problematiza a sua utilização em pesquisas realizadas em outros países.

No Brasil, por exemplo, estudantes que apresentam transtorno específico de aprendizagem ou déficit de atenção/hiperatividade, dentre outras condições, não são elegíveis como público da Educação Especial e, portanto, não podem participar de Atendimento Educacional Especializado em sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2011).

De acordo com Kaufman (2018) e Baldwin *et al.* (2015), essa proposta de definição foi reformulada, refinada e alcançou consenso de vinte e seis organizações que apoiam a pesquisa e os serviços direcionados às necessidades educacionais de estudantes com dupla excepcionalidade nos EUA:

Estudantes duplamente excepcionais demonstram capacidade excepcional e, ao mesmo tempo, possuem uma deficiência ou um transtorno ou uma síndrome. Essa capacidade excepcional pode sobressair escondendo a deficiência/transtorno/síndrome ou a deficiência/transtorno/síndrome pode sobrepujar-se, mascarando o potencial elevado; cada uma pode mascarar a outra de modo que nenhuma das duas condições paradoxais é reconhecida. Estudantes 2e podem ter um desempenho abaixo, igual ou acima da média e precisam de: a) métodos especializados de identificação que considerem a possibilidade de interação entre as duas condições paradoxais; b) oportunidades educacionais de enriquecimento curricular que desenvolvam os

interesses do estudante, seus potenciais elevados enquanto também procure intervir nos déficits e nas dificuldades de aprendizagem e c) apoios simultâneos que assegurem o sucesso acadêmico e o bem-estar socioemocional do estudante, tais como: adaptações curriculares, intervenções psicoeducacionais e serviço educacional especializado (BALDWIN *et al.*, 2015, pp. 212-213, tradução nossa).

Essa definição consensual que contou com a colaboração de vários pesquisadores e profissionais constituiu, nos EUA, como o primeiro passo em direção a um trabalho colaborativo a ser realizado pelo Comitê Nacional de Desenvolvimento de Práticas Educacionais para estudantes com Dupla Excepcionalidade (2e CoP) e representa, entre os estudiosos desse tema, indubitavelmente, um avanço em direção à compreensão das necessidades educacionais desses alunos (BALDWIN *et al.*, 2015).

Em comparação à definição anterior, nota-se que, além de mais sintética, esta última também é mais generalizável, já que pode ser utilizada em diversos contextos geográficos e socioculturais para o desenvolvimento de pesquisas e a atividade pedagógica na escola. Ao mencionar as necessidades educacionais desse público, também assume como característica a operacionalidade do conceito, visto que aproxima a descrição desses estudantes com os tipos de serviço a serem ofertados pela escola.

No levantamento bibliográfico realizado, identificaram-se ainda dois modelos teóricos que propõem duas definições para o termo dupla excepcionalidade. O primeiro, proposto por Ronksley-Pavia (2015), baseia-se no Modelo Diferenciado de Dotação e Talento (DMGT 2.0) de François Gagné e na abordagem social da concepção de deficiência; o segundo, elaborado por Baum, Shader e Owen (2017), baseia-se na Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner e na teoria de superdotação, conhecida como O Modelo dos Três Anéis, de Joseph Renzulli.

No primeiro modelo, a pesquisadora australiana Ronksley-Pavia (2015) afirma que a confusão produzida, no meio científico, em torno da definição de dupla excepcionalidade, está intimamente relacionada à falta de uma noção clara das definições de deficiência e de altas habilidades ou superdotação. A autora salienta que a palavra excepcional é geralmente utilizada como referência tanto para a deficiência quanto para indicar o potencial elevado e que, por essa razão, ter-se-iam duas excepcionalidades concomitantemente. Dessa forma, a autora propõe como definição de dupla excepcionalidade a “intersecção entre a deficiência, o meio cultural e social e as altas capacidades” (RONKSLEY-PAVIA, 2015, p. 329).

Ronksley-Pavia (2015) defende que a dupla excepcionalidade deve ser entendida dentro de uma estrutura sociocultural. A autora argumenta que o meio determina o que deve ser enquadrado na categoria de altas habilidades ou superdotação, de deficiência ou de dupla excepcionalidade, pois a concepção de altas habilidades ou superdotação pode diferir completamente de uma cultura para outra, assim como a definição de deficiência, o que, certamente, levará a práticas de identificação e serviços de apoio e atendimento diferenciados.

No segundo modelo, Baum, Shader e Owen (2017) definem a dupla excepcionalidade como um fenômeno complexo e paradoxal que resulta de um amálgama entre o potencial elevado e a deficiência. Para esses autores, a dupla excepcionalidade é assim definida:

O cruzamento entre capacidades avançadas e deficiências- ambas são excepcionais- daí o termo dupla excepcionalidade, o qual cria uma relação paradoxal, muitas vezes conflituosa, e ainda, às vezes, simbiótica dentro do indivíduo. Entender o que ocorre quando se trabalha com a combinação dessas excepcionais é crucial para encontrar as necessidades emocionais e educacionais de estudantes duplamente excepcionais (BAUM; SHADER; OWEN, 2017, p. 17).

Segundo essa concepção, o amálgama paradoxal de combinações de duas excepcionais compõe uma variedade admirável de características e um perfil, além de bastante heterogêneo, muito diferente do grupo de estudantes com apenas altas habilidades ou superdotação e daqueles alunos com deficiência (BAUM; SHADER, 2018). Nesse sentido, pode-se deduzir que estudantes duplamente excepcionais são estudantes com características únicas, pois apresentam indicadores de comportamentos de altas habilidades ou superdotação juntamente com os traços/sintomas de alguma deficiência ou transtorno ou síndrome (TRAIL, 2011).

De acordo com Baum, Schader e Owen (2017), há uma vasta gama de possibilidades de deficiência quando se considera os estudantes com dupla excepcionalidade. Nota-se ainda que vários pesquisadores (BAUM; SCHADER; OWEN, 2017; COLEMAN; HARRADINE; KING, 2005; FLINT, 2001; FOLEY- NICPON *et al.*, 2011; MONTGOMERY; 2003; NEIHART, 2008; PFEIFER, 2015; REIS; BAUM; BURKE, 2014), utilizam a palavra *disability* para remeter tanto a deficiências de ordem cognitiva, física ou sensorial quanto aos transtornos mentais, tais como transtornos específicos de aprendizagem, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, transtorno de ansiedade, transtorno do espectro autista etc., aos distúrbios (distúrbio do processamento auditivo central e outros) e às síndromes (síndrome de *Tourette*, síndrome de *Down* dentre outras).

Na comparação das definições dos dois modelos, infere-se que há diferenças conceituais e algumas semelhanças que precisam ser delineadas:

I. No segundo modelo teórico, percebe-se, pela definição, a ênfase no indivíduo para determinar a deficiência, diferentemente do primeiro, que ressalta as influências do contexto sociocultural tanto no desenvolvimento das capacidades elevadas quanto na representação da deficiência no âmbito social e identitário.

II. Reconhece-se, ainda, no segundo modelo teórico, que a combinação concomitante de uma deficiência, transtorno ou síndrome com as altas habilidades ou superdotação resultará em um amálgama paradoxal de características que se manifestam diferentemente em cada estudante, devido à heterogeneidade de comportamentos de altas habilidades ou superdotação e também devido às características da própria deficiência ou do transtorno ou da síndrome. Isso implica em diferentes práticas de avaliação para identificar os estudantes e implementar programas de acordo com as necessidades educacionais;

III. No primeiro modelo, percebe-se que, apesar de a autora considerar que são combinações de duas excepcionais paradoxais, o perfil do estudante duplamente excepcional é caracterizado pela combinação das duas condições, como se fosse apenas uma fusão do elevado potencial combinado com a deficiência ou transtorno ou síndrome. Não há, nesta concepção, a compreensão de que esse estudante apresenta características únicas que se diferenciam das duas excepcionais isoladamente; e

IV. Outra semelhança entre as definições consiste na análise da noção de altas habilidades ou superdotação. Mesmo baseando em teorias diferentes, pode-se afirmar que ambos os modelos

adotam uma visão multidimensional da inteligência, em que fatores biológicos, sociais e culturais atuam conjuntamente e constituem a concepção de altas habilidades ou superdotação.

A partir da análise dessas duas propostas de definição na produção científica internacional, deduz-se que o termo deficiência se refere tanto às deficiências (intelectual, física, sensorial) quanto aos quadros de transtornos/distúrbios psiquiátricos e às síndromes, o que, sem dúvida, interfere no conceito de dupla excepcionalidade, ampliando as possibilidades de pesquisa no cenário brasileiro.

PRIMEIRA IMPLICAÇÃO: A TRADUÇÃO DE DISABILITY E LEARNING DISABILITY

Na Língua Portuguesa, a palavra *disability* é traduzida apenas como incapacidade ou deficiência, sendo incomum sua utilização para designar transtornos ou síndromes. Conforme verificado nas produções científicas internacionais sobre a dupla excepcionalidade, esse termo refere-se às deficiências - de ordem física, sensorial e/ou cognitiva, aos transtornos e às as síndromes.

Nota-se, pois, que investigações sobre essa população especial de estudantes com altas habilidades ou superdotação adotam um único termo - *disability* - que, na tradução para a Língua Portuguesa, corresponde a três condições e termos distintos: deficiência, transtorno e síndrome (Figura 2).



Fonte: Elaboração das autoras.

Verifica-se, por isso, que nas investigações realizadas por estudiosos da dupla excepcionalidade, tais como Baum, Schader e Owen (2017), Foley-Nicpon *et al.* (2011), Foley-Nicpon, Assouline e Colangelo (2013), Fugate, Behrens e Boswell (2020), Montgomery (2003), Neihart (2008), Reis, Baum, Burke (2014) e Ronksley-Pavia (2015), o termo *disability* ora é usado para designar uma deficiência sensorial, ora um transtorno ora uma síndrome. Logo, para o nosso idioma, a dupla excepcionalidade consiste na combinação concomitante de altas habilidades ou superdotação com uma deficiência ou um transtorno ou uma síndrome.

Além dessa ampliação na conceituação, deve-se também considerar a relevância do contexto social e cultural na definição do termo deficiência, posto que ela pode se acentuar devido à interação do indivíduo com uma ou mais barreiras que o impedem de participar plenamente

na interação social em igualdade de condições, tal como proposto na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

Considerar o contexto sociocultural na definição do termo dupla excepcionalidade tem sido apontado como uma questão crucial, pois “a dupla excepcionalidade precisa ser esclarecida dentro de uma estrutura social e cultural” (RONKSLEY-PAVIA, 2015, p. 334). A autora ainda argumenta que é preciso haver mudanças na sociedade para compreender que a deficiência e as altas habilidades ou superdotação podem coexistir, resultando, assim, em uma dupla excepcionalidade.

Além dessa tradução, sabe-se ainda que o termo *learning disability* também tem recebido duas traduções que indicam condições diferentes. Na Língua Portuguesa, empregam-se, indiscriminadamente, os termos dificuldade de aprendizagem e transtorno de aprendizagem; no entanto, como se sabe, há diferenças conceituais significativas entre dificuldade e transtorno de aprendizagem (OHLWEILER, 2006).

A utilização da expressão - dificuldade de aprendizagem - na tradução do termo *learning disability* é imprópria, tendo em vista que esse termo, nos estudos da dupla excepcionalidade (BAUM; SCHADER; OWEN, 2017; MONTGOMERY, 2003; NEIHART, 2008; TRAIL, 2011), vem sendo utilizado para designar os Transtornos Específicos de Aprendizagem, tais como: dislexia, discalculia, disgrafia (APA, 2014).

De acordo com Ohlweiler (2006), as dificuldades que as crianças e/ou os adolescentes enfrentam em fase escolar podem ter vários motivos, tais como: problemas familiares, proposta pedagógica inadequada, falta de capacitação docente, déficits cognitivos etc., sendo, desse modo, consideradas questões que envolvem a criança/ o adolescente durante o percurso de sua escolaridade advindas do meio ambiente (escola, família) ou de problemas psicológicos (falta de motivação, baixa autoestima) ou ainda serem secundárias, quando são causadas por doenças crônicas, deficiência intelectual, paralisia cerebral etc..

Dessa forma, sugere-se adotar, nas produções científicas nacionais, o termo Transtornos Específicos de Aprendizagem. Trata-se de uma condição neurobiológica que afeta a capacidade do cérebro de perceber e processar as informações. São dificuldades persistentes para aprender as habilidades acadêmicas, tais como a leitura, a escrita e a aritmética (APA, 2014).

Ademais, como asseveram Baum, Schader e Owen (2017), muitos indivíduos com algum transtorno específico de aprendizagem possuem uma inteligência média ou acima da média, apesar de haver uma discrepância entre o potencial e o desempenho. Assim, o estudante com dupla excepcionalidade, decorrente da paradoxal associação entre altas habilidades ou superdotação e algum quadro de deficiência ou transtorno ou síndrome, pode enfrentar dificuldades de aprendizagem em razão da presença de um desses quadros quer seja uma deficiência ou um transtorno ou uma síndrome.

SEGUNDA IMPLICAÇÃO: O USO DAS PALAVRAS EXCEPCIONAL E EXCEPCIONALIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na Língua Portuguesa, o vocábulo excepcionalidade significa a qualidade do que é excepcional. Dessa forma, a palavra excepcional pode ser utilizada para referir-se aquilo que está ou é incomum, que se difere do padrão, algo ou alguém extraordinário. Nesse sentido, convive-se com a ambiguidade da palavra excepcional/excepcionalidade que pode designar tanto alguém com mais

capacidade (potencial elevado) quanto com menor capacidade cognitiva (MASSUDA; RANGNI, 2017).

Os vocábulos excepcional e excepcionalidade, há pouco mais de três décadas, não aparecem nas políticas públicas da educação brasileira, o que pode estar corroborando a ausência de referências explícitas à dupla excepcionalidade nos documentos legislativos da Educação Especial no nosso país (MASSUDA; RANGNI, 2017).

De acordo com essas autoras (2017), o uso do termo genérico Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) para se referir aos estudantes atendidos por essa modalidade de educação não consegue abarcar a natureza paradoxal (potencial elevado associado com alguma deficiência ou transtorno ou síndrome) retratada em indivíduos com dupla excepcionalidade e nem as várias possibilidades de manifestação desse fenômeno, o que, conseqüentemente, leva à falta de identificação e de atendimento das necessidades educacionais desses estudantes.

Em produções científicas nacionais sobre essa temática, verifica-se claramente a falta de consenso em relação ao emprego desses termos. Pereira e Rangni (2021) identificaram, por meio de uma análise bibliométrica, no recorte temporal de 2014 a 2018, flutuações terminológicas nas produções científicas nacionais (dupla necessidade especial, dupla condição, duplicidade de necessidades educacionais especiais) e ainda ausência do termomesmo em investigações cujo objeto de estudo era a dupla excepcionalidade.

Uma hipótese que pode ser levantada para explicar essa flutuação terminológica na produção científica brasileira é o desuso das palavras excepcional e excepcionalidade em documentos legislativos da Educação Especial no Brasil (MASSUDA; RANGNI, 2017). Isso pode, por conseguinte, gerar equívocos, tais como aqueles expostos por Ronksley-Pavia (2015): uso do termo dupla excepcionalidade para indicar dois tipos de deficiência ou ainda para designar apenas a coexistência de altas habilidades com os transtornos específicos de aprendizagem.

Nota-se que, pelo próprio significado dessas palavras, o termo que melhor expressa o fenômeno, isto é, aquele que descreve o conceito e permite diferenciá-lo de outros conceitos associados (LARA, 2004) é o termo dupla excepcionalidade, já que indica não apenas duas condições, mas duas condições paradoxais. É, pois, neste sentido, que se sugere não utilizar a expressão **dupla condição** como um termo técnico e sinônimo de dupla excepcionalidade na investigação sobre esse fenômeno na área de altas habilidades ou superdotação, justamente porque não abarca a questão central do conceito de dupla excepcionalidade: o fato de as duas excepcionalidades serem paradoxais. Como ressaltam Baum, Shader e Owen (2017, p. 17), o aspecto fundamental não é a quantidade em si, mas sim “[...] a relação paradoxal, muitas vezes, conflitosa, e ainda, às vezes, simbiótica que caracteriza a dupla excepcionalidade”.

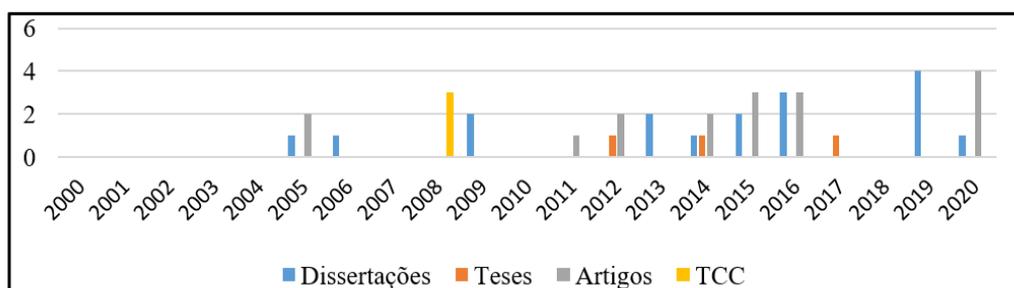
No que se refere aos termos - dupla necessidade especial e duplicidade de necessidades educacionais especiais -, nota-se que eles remetem aos tipos de atendimento que esses estudantes necessitam. São, pois, atributos utilizados com a finalidade de descrever e caracterizar os dois tipos de serviços que devem ser ofertados em programas educacionais para os estudantes assim identificados: oportunidades educacionais de enriquecimento curricular que desenvolvam os interesses do estudante, seus potenciais e apoios simultâneos, tais como: adaptações curriculares, intervenções psicoeducacionais, serviço educacional especializado, visando ao bem-estar socioemocional e ao sucesso acadêmico desses alunos (BALDWIN *et al.*, 2015).

DUPLA EXCEPCIONALIDADE: O CENÁRIO DA PESQUISA NO BRASIL

Ao longo do recorte temporal de vinte e um anos (n=21), foram encontradas, no total, trinta e oito (n=38) produções científicas que estavam sendo disponibilizadas na íntegra nos bancos de dados. Nota-se que o cenário da produção científica sobre a dupla excepcionalidade no Brasil se caracteriza, principalmente, pela escassez de estudos.

Essa escassez assumiu, ao longo do tempo, algumas peculiaridades: de 2000 a 2004, houve uma ausência de estudos; de 2005 a 2010, a produção caracteriza-se pela falta de continuidade, com esparsas iniciativas isoladas; de 2011 a 2016, nota-se um aumento das pesquisas, que, apesar de pequeno, indicam um fluxo regular. Nos anos de 2017 e 2018, verifica-se uma acentuada queda no número de investigações sobre esse tema. Em 2019 e 2020, novas pesquisas sobre a temática, em nível de Pós-Graduação *strictu sensu*, são realizadas, o que pode ter corroborado, inclusive, o aumento no número de artigos publicados em 2020.

Figura 3- Distribuição absoluta de produções científicas sobre dupla excepcionalidade



Fonte: Elaboração das autoras.

Os dados levantados confirmam que o tema, no Brasil, ainda é pouco pesquisado (TAUCEI; STOLTZ, 2018). Trata-se, conforme ressaltam as referidas autoras, de um tema desconhecido no meio científico e pouco investigado no contexto brasileiro. Apesar dessa escassez de pesquisas, verifica-se claramente que alguns estudos vêm sendo realizados, indicando que alguns tipos de dupla excepcionalidade estão sendo estudados.

Verifica-se, por exemplo, que, em termos quantitativos, a produção de Teses (n=3) representa 7,9% do total de trabalhos científicos ao longo dos vinte anos. As produções acadêmicas com números quantitativos expressivos foram as dissertações (n=15) e os artigos (n=17), respectivamente com 39,5% e 44,7%. Os trabalhos de conclusão de curso (n=3), com 7,9%, da produção do período indicam o menor número de produções, o que pode ser justificado pela busca em apenas uma base de dados.

Na exclusão dos estudos de caráter teórico e de revisão (n=6), os tipos de dupla excepcionalidade mais investigados no Brasil, no intervalo temporal de 2000 a 2020, foram a coexistência de altas habilidades ou superdotação com o transtorno do espectro autista, abrangendo 31,2% do total das investigações. Em seguida, as investigações sobre altas habilidades ou superdotação com o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (25%) e com a deficiência auditiva e/ou surdez (15,6%).

Ao longo desse período, as pesquisas sobre a coexistência de altas habilidades ou superdotação com a dislexia e com a deficiência visual e/ou cegueira constituíram cada uma 9,4% do

total. Os tipos de dupla excepcionalidade menos pesquisados, nesse período, perfazendo 3,1% do total cada uma, foram a coexistência de altas habilidades ou superdotação com transtorno desafiador opositor, com o transtorno obsessivo compulsivo e com o transtorno mental.

No que se refere às definições de dupla excepcionalidade encontradas nas produções científicas brasileiras, confirmou-se a análise realizada por Pereira e Rangni (2021), que classificaram as definições em três categorias:

I) Definição tipológica: a dupla excepcionalidade foi definida como combinação de altas habilidades ou superdotação com um quadro específico de deficiência ou transtorno ou síndrome (associação de superdotação com dislexia). Neste caso, a dupla excepcionalidade foi definida pela junção dessas condições, isto é, os autores apontaram como definição um tipo de dupla excepcionalidade e não a definição do fenômeno em si.

II) Definição sem especificação clara das condições: nesta categoria, a dupla excepcionalidade foi definida por noções genéricas - **condições incompatíveis**- ou por palavras cujo sentido não denota clareza conceitual, tais como **incapacidade educacional, desordem educacional, física e sensorial, condições que limitam**. Nota-se que as definições esboçadas, nesta categoria, apresentam um sério comprometimento para a compreensão do conceito de dupla excepcionalidade.

III) Definição segundo as investigações internacionais: a dupla excepcionalidade foi definida seguindo as pesquisas internacionais, as quais consideram esse fenômeno como uma combinação de duas condições paradoxais, sendo uma delas as altas habilidades ou superdotação e a outra uma deficiência ou um transtorno/uma síndrome.

IV) Foi possível constatar ainda a ausência de definição e da terminologia em algumas produções científicas (n=9), mesmo sendo o objeto de estudo da pesquisa. Na Tabela 1, encontram-se dados sobre o ano e o tipo de definição encontrados nas produções científicas brasileiras.

Tabela 1 - Tipos de definição por categoria, ano e quantidade das produções científicas

Categorias	Ano	Quantidade
I	2005, 2006, 2008, 2012, 2013, 2014, 2015 2016, 2020	19
II	2009,2011, 2013, 2015, 2016, 2019, 2020	08
III	2016, 2019	02
Sem o termo	2005, 2006, 2007, 2009, 2013, 2014, 2017	09
Total de produções		38

Fonte: Elaboração das autoras.

Os dados da Tabela 1 indicam que a maioria das pesquisas brasileiras apresenta como definição o tipo de dupla excepcionalidade, que foi o objeto de estudo da investigação, como, por exemplo, a coexistência de altas habilidades ou superdotação com deficiência visual. Ademais, chama a atenção para a quantidade das produções científicas que não abordaram o tema e nem utilizaram o termo, embora este tenha sido objeto de estudo da pesquisa.

Os oito trabalhos elencados na categoria II, em que foi possível detectar a falta de clareza na definição da dupla excepcionalidade, não expõem e nem conseguem veicular claramente em que condições a dupla excepcionalidade pode ser identificada, o que, por sua vez, produz problemas

de interpretação para a compreensão do fenômeno em âmbito educacional e para a comunicação técnico-científica. Notou-se ainda que apenas dois trabalhos apresentaram como definição a tradução de produções científicas internacionais, em que o fenômeno da dupla excepcionalidade é definido como uma combinação paradoxal de duas excepcionalidades, sendo uma delas as altas habilidades ou a superdotação, e a outra, que pode ser uma deficiência ou um transtorno ou uma síndrome (BAUM; SHADER; OWEN, 2017; KAUFMAN, 2018; FOLEY-NICPON *et al.*, 2011; TRAIL, 2011).

Infere-se, pois, que além de escassez de investigações sobre essa temática, a maioria das definições ou a ausência delas nas produções científicas brasileiras, aliada às flutuações terminológicas, indicam fragilidades teóricas na abordagem desse tema, o que caracteriza a emergência do assunto no cenário brasileiro (OUROFINO, 2007). Conforme ressaltam Pereira e Rangni (2021), para permitir o avanço nas pesquisas, torna-se necessário não só uma padronização no emprego do termo dupla excepcionalidade - na produção científica brasileira, mas também a elaboração de uma tradução da definição de dupla excepcionalidade compatível com os estudos internacionais, principalmente considerando os avanços científicos que já foram alcançados sobre esse tema internacionalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise da literatura científica internacional, identificou-se que o termo - dupla excepcionalidade - tem sido utilizado pelos estudiosos da área de altas habilidades ou superdotação para referir à condição paradoxal de pessoas que apresentam concomitantemente comportamentos superdotados com uma deficiência ou um transtorno ou uma síndrome.

Notou-se, também, que há implicações na tradução da definição desse termo para a Língua Portuguesa que devem ser consideradas: i) a tradução da palavra *disability* deve, pois, designar, neste contexto, uma deficiência ou transtorno ou síndrome; ii) o termo *learning disability* deve ser traduzido por transtornos específicos de aprendizagem e não por dificuldade de aprendizagem e iii) as palavras excepcional e excepcionalidade são as que melhor caracterizam o fenômeno e as que permitem distingui-lo de outros conceitos associados, sendo, pois, recomendável o uso do termo - dupla excepcionalidade - na área da Educação Especial, mesmo que não esteja sendo mais usado em textos das políticas públicas da educação brasileira.

Na análise da literatura científica nacional, pode-se afirmar que ela se caracteriza ainda pela escassez de estudos, indicando a emergência da temática no cenário da pesquisa no Brasil. Dentre os tipos de dupla excepcionalidade mais estudados no Brasil, encontram-se as investigações sobre a coexistência de altas habilidades ou superdotação com o Transtorno do Espectro Autista e com o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade.

Deve-se destacar também que a maioria das definições do termo dupla excepcionalidade ou a ausência delas nas produções científicas brasileiras, aliada às flutuações terminológicas, indicam fragilidades teóricas na abordagem desse tema, que podem estar associadas às implicações demonstradas na tradução da definição do termo - dupla excepcionalidade - para a Língua Portuguesa.

Diante do exposto, sugere-se como caminho, para permitir avanços na pesquisa sobre essa temática no Brasil, a padronização do termo na produção científica brasileira e o uso da definição de dupla excepcionalidade compatível com os estudos internacionais, visto que tais investigações têm

demonstrado avanços relevantes sobre esse tema e sobre as práticas de identificação e atendimento aos estudantes duplamente excepcionais.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, DSM-V**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014, 992 p.

BALDWIN, Lois *et al.* Twice-exceptional learners: the journey toward a shared vision. **Gifted Child Today**, v. 38, n. 4, p. 206-214, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/1076217515597277>. Disponível em: <http://sagepub.com/journalsPermissions.nav>. Acesso em: 15 abr. 2018.

BAUM, Susan; SHADER, Robin. Using a positive lens: engaging twice exceptional learners. *In*: KAUFMAN, Scott Barry (Ed.). **Twice exceptional: supporting and educating bright and creative students with learning difficulties**. USA: Oxford University Press, 2018, p. 48-65.

BAUM, Susan; SCHADER, Robin; OWEN, Steven. **To be gifted and learning disabled: strength-based strategies for helping twice- exceptional students with LD, ADHD, ASD, and more**. 3.ed. USA: Waco, TX: Prufrock Press, 2017, 316 p.

BOCCATO, Vera Regina. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontologia**, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: <https://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br>. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 18 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 137, n. 221, p.12, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/8.6_-_decreto_ndeg_7.611-11_-_accessib.pdf. Acesso em: 01 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão - LBI**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 jun. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

COLEMAN, Mary Ruth; HARRADINE, Christine; KING, Emily. Meeting the needs of students who are twice exceptional. **TEACHING Exceptional Children**, v. 38, n. 1, 2005. DOI:10.1177/004005990503800101. Disponível em: <http://goo.gl/0OTmLv>. Acesso em: 25 abr. 2018.

FLINT, Lori. Challenges of identifying and serving gifted children with ADHD. **TEACHING exceptional children**, v. 33, n. 4, p. 62-69, 2001 DOI: <https://doi.org/10.1177/004005990103300409>. Disponível em: <http://iag-online.org/resources/ADHD/Professional/Discussion-on-Diagnosis-and-Educational-Concerns.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2019.

FOLEY-NICPON, Megan. *et al.* Empirical investigation of twice-exceptionality: where have we been and where are we going?, **Gifted Child Quarterly**, v. 55, n. 1, p. 3-17, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986210382575>. Disponível em: <http://gcq.sagepub.com>. Acesso em: 15 abr. 2018.

FOLEY-NICPON, Megan; ASSOULINE, Susan; COLANGELO, Nicholas. Twice-exceptional learners: who needs to know what?, **Gifted Child Quarterly**, v. 57, n. 3, p. 169-180, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986213490021>. Disponível em: <http://gcp.sagepub.com/content/57/3/169>. Acesso em: 18 abr. 2018.

FUGATE, Matthew; BEHRENS, Wendy; BOSWELL, Cecelia. **Understanding twice-exceptional learners: connecting research to practice.** United States of America: Prufrock Academic Press, 2020, 316 p.

KAUFMAN, Scott Barry. Introduction. *In*: KAUFMAN, Scott Barry (Org). **Twice exceptional: supporting and educating bright and creative students with learning difficulties.** United States of America: Oxford University Press, 2018, p. 1-16.

LARA, Marilda Lopes. Diferenças conceituais sobre termos e definições e implicações na organização da linguagem documentária. **Ciência da Informação**, [S. l.], v. 33, n. 2, 2004. DOI: <https://doi.org/10.18225/ci.inf.v33i2.1050>. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1050>. Acesso em: 25 out. 2022.

MASSUDA, Mayra.; RANGNI, Rosemeire. Altas habilidades ou superdotação e dupla excepcionalidade: definições e reflexões. *In*: RANGNI, Rosemeire; MASSUDA, Mayra Berto; COSTA, Maria Piedade (Orgs). **Altas habilidades/superdotação: temas para pesquisa e discussão.** São Carlos: EdUFSCar, 2017, p. 89-125.

MONTEGOMERY, Diane. **Gifted and talented children with special educational needs: double exceptionality.** New York, NY: David Fulton Publishers, 2003, 222 p.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, 168 p.

NEIHART, Maureen. Identifying and providing services to twice exceptional children. *In*: PFEIFER, Steven (Org). **Handbook of giftedness in children: psycho-educational theory, research and best practices.** Florida State University, USA: Springer, 2008, p. 115-137.

OHLWEILER, Lygia. Introdução. *In*: ROTTA, Newra; OHLWEILER, Lygia.; RIESGO, Rudimar. (Orgs). **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 127-130.

OUROFINO, Vanessa. Altas habilidades e hiperatividade: a dupla excepcionalidade. *In*: FLEITH, Denise de Souza.; ALENCAR, Eunice Maria Soriano de (Orgs). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores.** Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 51-66.

OUROFINO, Vanessa; FLEITH, Denise. Um estudo comparativo sobre a dupla excepcionalidade superdotação/hiperatividade. **Aval. psicol.**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 165-182, nov. 2005 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712005000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 09 dez. 2019.

PEREIRA, Josilene. Domingues; RANGNI, Rosemeire. Produções brasileiras sobre dupla excepcionalidade: estado de conhecimento de 2014 a 2020. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 2, p. 1084–1105, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i2.15104>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15104>. Acesso em: 26 out. 2022.

PFEIFER, Steven. Gifted students with a coexisting disability: The twice exceptional. **Estud. psicol.**, Campinas, v. 32, n. 4, p. 717-727, dez. 2015. DOI:10.1590/0103-166X2015000400015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2015000400017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 out. 2019.

PRIOR, Susan. Transition and students with twice exceptionality. **Australian Journal of Special Education**, v. 37, n. 1, p. 19-27, 2013. DOI:10.1017/jse.2013.3. Disponível em: http://epubs.scu.edu.au/CGI/viewcontent.cgi?article=1131&context=c-cyp_pubs. Acesso em: 17 abr. 2018.

REIS, Sally; BAUM, Susan; BURKE, Edith. An operational definition of twice- exceptional learners: implications and applications. **Gifted Child Quarterly**, v. 58, n. 3, 2014, p. 217–230. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986214534976>. Disponível em: <http://journals.sagepub.com.ez31.periodicos.capes.gov.br/doi/pdf/10.1177/0016986214534976>. Acesso em: 15 abr. 2018.

RONKSLEY-PAVIA, Michelle. Model of Twice-Exceptionality: Explaining and Defining the Apparent Paradoxical Combination of Disability and Giftedness in Childhood. *Journal for the Education of the Gifted*.v.38, n. 3, p. 318-340, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/0162353215592499>. Disponível em: <http://journals.sagepub.com.ez31.periodicos.capes.gov.br/doi/10.1177/0162353215592499>. Acesso em: 15 jul. 2018.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**: elaboração de trabalhos científicos. Porto Alegre, RS: Sulina, 1982, 239 p.

TAUCEI, Joulida Reis; STOLTZ, Tania. Dupla excepcionalidade, potencialidades e dificuldades: uma discussão a partir de estudos de caso. **In**: VIRGOLIM, Angela (Org). *Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Curitiba: Juruá, 2018, p. 239-259.

TRAIL, Beverly. *Twice-exceptional gifted children: understanding, teaching, and counseling gifted students*. USA: Waco, TX: Prufrock Press, 2011, 208 p.

WEBB, James *et al.* **Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger’s, Depression, and other disorders**. EUA: Great Potential Press, 2016, 420 p.

VENGAN LOS TALENTOS A PARTIR DE LA JORNADA AMPLIADA Y SUS TALLERES EXTRAESCOLARES EN LA SECUNDARIA MIXTA 56

VENHAM OS TALENTOS A PARTIR DA JORNADA AMPLIADA E SUAS OFICINAS EXTRAESCOLARES NA ESCOLA SECUNDÁRIA MISTA 56

Manuel Maciel SALDIERNA¹

RESUMEN: los últimos cambios sociales y educativos que hemos vivido a partir del Covid-19 han ayudado a que la experiencia de los talleres como proyecto autónomo, desarrollado en el marco de que somos una escuela pública, eche raíces profundas en la vida escolar de nuestra comunidad y sobre todo de nuestros alumnos y alumnas. Este modelo es hoy en día un sello distintivo de nuestra institución que la comunidad sabe y reconocer como parte de nuestra dinámica educativa y que hemos forjado y potenciado desde el año 2015, desarrollando diversas estrategias administrativas, tomando decisiones con autonomía responsable y teniendo claro que los jóvenes necesitan vivir experiencias más allá de lo que las escuelas ofrecen oficialmente. El propósito de este informe es presentar los talleres de la Secundaria Mixta 56 “Juana de Asbaje” y demostrar que es posible llevar a cabo este tipo de propuestas en una escuela pública. En este contexto, el objetivo es dar la posibilidad para que los alumnos no sólo seleccionen los de su agrado sino que, a partir de la experiencia personal, definan sus propios gustos y tendencias, se unan con sus pares para crear pequeñas células de aprendizaje, obtengan una identidad saludable y se definan con mayor ahínco como seres humanos, sean tomados en cuenta para su proceso de aprendizaje.

PALABRA-CHAVE: Talento. Talleres extraescolares. Escuela pública.

RESUMO: as últimas mudanças sociais e educacionais que vivemos desde o Covid-19 ajudaram na experiência das oficinas como um projeto autônomo, desenvolvido no âmbito do fato de sermos uma escola pública, se enraizar profundamente na vida escolar de nossa comunidade e principalmente nossos alunos. Esse modelo é hoje uma marca de nossa instituição que a comunidade conhece e reconhece como parte de nossa dinâmica educacional e que promovemos desde 2015, desenvolvendo diversas estratégias administrativas, tomando decisões com autonomia responsável e tendo claro que os jovens precisam viver experiências além do que as escolas oferecem oficialmente. O objetivo deste relato de experiência é apresentar as oficinas da Escola Secundária Mista 56 “Juana de Asbaje” e demonstrar que é possível realizar esse tipo de proposta em uma escola pública. Neste contexto se dá a possibilidade aos alunos não só de selecionarem o que gostam, mas, com base na experiência pessoal, definir os seus próprios gostos e tendências, juntar-se aos seus pares para criar pequenas células de aprendizagem, obter uma identidade saudável e se definindo com mais afinco como seres humanos levando em conta seu processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVES: Talento. Oficinas extraescolares. Escola pública.

¹ Doctor en Educación. Director de la Escuela Secundaria Mixta 56, Secretaría de Educación Pública, Guadalajara/Jalisco, México. E-mail: direccion56mixta@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6456-1841>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n1.p59-76>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

INTRODUCCIÓN

“Educar significa llevar la naturaleza individual de cada hombre y de cada mujer a su verdadera plenitud”

(LAWRENCE, 1922)

Las actividades extraescolares o extracurriculares tienen una variedad de beneficios para estudiantes, miles de ejemplos podemos encontrar en todas las latitudes del mundo. Como consecuencia de estas actividades en los alumnos, podemos hablar del desarrollo de habilidades, mejores actitudes dentro y hacia la escuela, crecimiento del sentido de pertenencia, desarrollo del trabajo colaborativo, desarrollo del talento personal acorde al campo o espacio de su elección, entre muchos otros. Las actividades extracurriculares complementarias fomentan la tendencia de los alumnos a implicarse en la vida escolar y la pertenencia a la escuela (MARTÍNEZ, *et al.*, 2016). Otros estudios muy serios confirman que se gestan beneficios no solo como los anteriores sino además aseveran que el éxito académico y el desarrollo de habilidades psicosociales en estudiantes están totalmente ligadas a este tipo de actividades.

La escuela tradicional aporta cada vez menos en un sentido estrictamente educativo, ante el embate de una era tecnológica y una serie de demandas y aspiraciones humanas que las nuevas generaciones de jóvenes tienen en todo el orbe mundial debemos proponer nuevas y diversas formas para que ellos aprendan de mayores áreas del conocimiento humano, experimenten el desarrollo de proyectos, manualidades, la actividad física, las artes, la ciencia o la tecnología. Una buena medida que podemos tomar en las escuelas hoy en día es comenzar a movernos hacia una escuela que vaya más allá de lo oficial, con opciones de formación extraescolar que complementen las jornadas y los contenidos oficiales, que nos lleven a transformarnos como comunidad, con miras a hacer de la escuela un espacio humano, diverso, seguro y divertido para los estudiantes.

CONTEXTO

La ciudad de Guadalajara es la segunda más importante de México, en ella confluyen cultura, tradición y modernidad, y sus símbolos como ciudad capital del estado de Jalisco son los símbolos también de nuestro país: la música de mariachi, el tequila, la charrería, las artesanías, entre muchos otros aspectos coloridos y hermosos de nuestra identidad. La Secundaria Mixta 56 “Juana de Asbaje”, nuestra escuela, es de subsidio gubernamental en lo relativo a la nómina y recientemente, después de sesenta años, hemos recibido una rehabilitación integral del edificio escolar por parte del Gobierno del Estado que ha venido a darle una nueva presentación física a la institución educativa, sin embargo, nos hemos adentrado en la copiosa necesidad de innovar e ir más allá de lo previsiblemente oficial en cuanto al modelo de oferta del nivel secundaria y como parte del nivel básico de México, y hemos buscado mediante estrategias y acciones diversas crear, a la par de los dos turnos oficiales matutino y vespertino, un modelo de escuela de Jornada Ampliada cuya oferta integral son talleres de arte, deporte y tecnología.

La relevancia de las actividades extraescolares es una realidad latente, en un amplio sentido es el signo de una necesidad de renovación de las escuelas en nuestro país y en el mundo. Pensemos en actividades científicas que son atractivas para los estudiantes (MATEOS; MARTÍNEZ; NARANJO, 2020) cuáles pueden generar emociones positivas e interacciones sociales, en

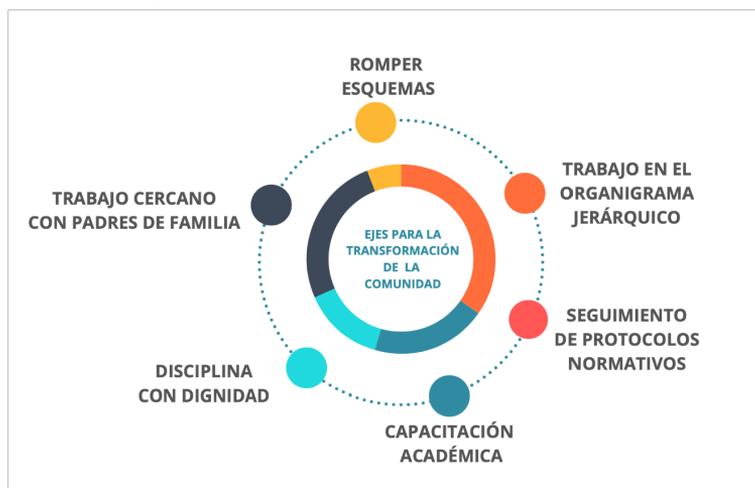
contraposición las metodologías de enseñanza que se centran principalmente en la adquisición de conocimientos teóricos de cierta complejidad y poco conectados con la vida real.

Los últimos cambios sociales y educativos que hemos vivido a partir de la Covid-19 han ayudado a que la experiencia de los talleres como proyecto autónomo, se desarrollen en el marco de las limitantes que tenemos al ser una escuela pública mexicana, echando raíces profundas en la vida escolar de nuestra comunidad, y sobre todo en nuestros alumnos y alumnas. Pero, ¿qué significa echar raíces? Es decir que este modelo es actualmente un sello distintivo de nuestra institución que la comunidad sabe y reconoce como parte de nuestra dinámica educativa, que hemos forjado y potenciado desde el año 2015, desarrollando diversas estrategias administrativas, tomando decisiones con autonomía responsable y teniendo claro que los jóvenes necesitan vivir experiencias más allá de lo que las escuelas ofrecen oficialmente hoy en día para desarrollar su potencial y detonar sus propios talentos.

JUSTIFICACIÓN

En general enmarcamos varias etapas en el desarrollo y madurez del proyecto de la Jornada Ampliada y las actividades extraescolares que posee, su visión propiamente educativa, las necesidades de nuestro contexto y comunidad, nuestras acciones con el colectivo, las gestiones externas, la modificación de ciertos hábitos que en su conjunto mejoraron nuestra cultura escolar, las capacitaciones el seguimiento y, por supuesto, los testimonios que vinculan a varios actores implicados de forma directa a un servidor, como insumos clave para comprender y hablar de forma expositiva de este proyecto como una verdadera experiencia educativa. Replantear el modelo de una escuela pública y modificar el esquema oficial para hacer de nuestra institución una mejor escuela no ha sido un tema de uno o dos ciclos escolares, ni mucho menos ha sido el esfuerzo de dos o tres personas: ha sido un proceso que hemos vivido con aciertos, incertidumbres, errores y enmiendas que han formulado lo que hoy podemos ofrecer a un mundo real de estudiantes y familias de nuestra ciudad. Por otro lado, procuramos el retrato más aproximado a lo que experimentamos sobre el trabajo colaborativo que hemos emprendido en cada una de las diversas áreas de trabajo donde se implican no solamente a los docentes o talleristas, sino además a intendentes, secretarías, coordinadores, prefectos, directivos, supervisores y autoridades diversas. El trabajo que conjunta todo lo anterior ha traído consigo la fórmula de ser un referente eficiente de lo que es funcionar como comunidad, siguiendo un mismo objetivo, construyendo y aportando y retroalimentando. Un estudio relativo al uso del *STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics)* como metodología práctica y actividad educativa complementaria en el formato de talleres o workshops (MATEOS; MARTÍNEZ; NARANJO, 2020) revela que en comparación con metodologías tradicionales la primera trae consigo una alta efectividad en un largo plazo para el desarrollo de variables cognitivas, emocionales, actitudinales, entre otras, para los estudiantes.

Sin embargo, en nuestra institución no siempre hemos trabajado de tal forma, tuvimos que experimentar una serie de vivencias institucionales desde hace varios ciclos escolares, atender muchos puntos para haber podido llegar a este modelo de trabajo en comunidad y al recién nacido sello distintivo de ser una institución con nombre, con identidad y con una propuesta educativa, más allá de lo oficial y en miras de formar seres humanos más conscientes de su potencial en acción. ¿Cuáles han sido los caminos que hemos seguido en la transformación institucional que hemos vivido y que nos han permitido gozar de proyectos como la jornada ampliada o los talleres que propician el desarrollo de talentos en nuestros alumnos?

Figura 1 - EJES de transformación institucional

Fuente: Preparado por el Autor.

Cuando llegamos a la dirección escolar durante el año 2015 nos percatamos del gran reto que enfrentábamos ante una institución desfavorecida por la falta de un proyecto escolar que permitiera el desarrollo institucional, académico y formativo de las alumnas y los alumnos, así como, la desfiguración de un equipo de trabajo marcado por malas prácticas, una comunidad de familias molestas, decepcionadas y lastimadas por tantas problemáticas que en vez de irse superando en un futuro mediano, parecían echar más raíces y diversas acciones erróneas ante un escenario educativo que demandaba profesionalización. Podíamos ver de forma clara que, en ese contexto, donde ni siquiera funcionaba de forma básica lo mínimo necesario, era imposible pensar en la implementación de actividades extraescolares de forma articulada o algún otro proyecto que implicara, en un proceso de ejecución.

Planteamos un proyecto para los próximos cinco años, en el cual, perfilamos las habilidades organizativas y de liderazgo que su servidor había adquirido en diversas responsabilidades sindicales, siendo profesor de lengua materna y otros antecedentes que resultaron ser un soporte personal para poder llevar a cabo con mayor precisión dicha encomienda de ser directivo. Nuestros ejes de transformación institucional fueron claros desde el inicio de nuestra gestión y trabajamos de tal forma en que las pequeñas acciones escolares iban encaminadas a fortalecer estos ejes, irlos concretando de forma implícita en las diversas enmiendas y metas institucionales que a largo plazo nos permitirían sentar bases para poder implementar cambios estructurales, proponer proyectos que implicarían en un reto profesional y administrativo, que se tradujera en una escuela más atractiva, integral y humana para los jóvenes estudiantes.

TRABAJAR DE CERCA CON LOS PADRES DE FAMILIA

Ante la llegada de un directivo nuevo y de corta edad para lo previsto por el propio sistema educativo, era de esperarse que el colectivo escolar iba a sufrir un proceso de adaptación y algo de tiempo transcurrido para normalizar el ambiente escolar y administrativo. No fue fácil para ninguna de las partes pues enfrentamos resistencias naturales y hasta comprensibles por la modificación, actualización y estructura de muchos enfoques y acciones de cada una de las áreas

que existen en una secundaria pública. En México la educación secundaria posee una estructura ocupacional basada en diversos subgrupos: docentes, administrativos, personal de apoyo entre quienes figuran prefectos, tecnólogos, bibliotecarios, trabajadores sociales e intendencia, directivos, coordinadores académicos y otros más que dependen de la configuración y tamaño de la población escolar donde podríamos encontrar médicos escolares, orientadores educativos, entre otros.

Lo anterior supone una compleja red de relaciones humanas y funciones dentro del núcleo de la escuela pública que rebasan por mucho las existentes en otros niveles educativos como preescolar y primaria, no menciono esto en demérito ni sobrevalorando a ninguno de los niveles de educación básica. El reto entonces supuso comenzar con los aliados más accesibles y cercanos que tuvimos en ese primer momento: los padres de familia. Hemos hecho un equipo que fortaleció toda acción pues de estar envueltos de problemáticas heredadas, demandas, deudas de dineros, malos entendidos, descuidos evidentes hacia la escuela y su infraestructura, falta de equipamiento y una evidente mala reputación institucional, donde transitamos a una gradual, constante y bella transformación de nuestra escuela secundaria que ha procurado encauzar las mejoras para conformar un modelo de escuela que sea de los estudiantes y para los estudiantes. Las actividades extracurriculares (LAWHORN, 2009) representan la parte más agradable de los años escolares y están (debiere estar todo el currículo) diseñadas para ayudar a los estudiantes a desarrollarse personal, social e intelectualmente.

UTILIZAR EL ORGANIGRAMA JERÁRQUICO BASADO EN NUESTRO CONTEXTO

Ninguna regla funciona de forma literal en todos los contextos escolares. Es tan diverso y tan cambiante el fenómeno educativo, hay tantos tipos de escuelas y su ser geográfico, histórico, cultural es tan cambiante que en definitiva pensar en cómo deber ser sería totalmente iluso de nuestra parte. La realidad de cada escuela debe ser el punto de partida de toda acción y proyecto, y para poder conocer esa realidad debemos considerar un sinnúmero de elementos, opiniones y puntualizaciones que calibren y den vida a la construcción y ejecución de cualquier acción escolar. De tal forma que nuestra consideración principal es saber con quién contamos y en qué sentido contamos con esos elementos humanos. Repito una historia que debemos resaltar, en nivel secundaria más de un tercio del personal no son docentes, se trata de funciones específicas ligadas a otros campos de acción administrativos que, si bien abonan a la altísima labor formativa del alumnado, distan mucho de la dimensión áulica y la interacción profesional docente con niños o jóvenes. En este contexto el proceso de enseñanza/aprendizaje a través de los talleres de la jornada ampliada han demostrado que además de los docentes o talleristas, estas funciones de campos administrativos juegan un papel fundamental en su desarrollo cotidiano.

Ir definiendo en esos inicios, acorde al personal con el que contamos, las funciones de cada uno y sus especificidades fue uno de los retos más grandes. Teníamos personal que estaba acostumbrado a realizar funciones que poco o nada abonaban al cuidado y orientación del alumnado; enquistados en espacios y protegidos por muros de inacción, muchos de estos personajes tuvieron que ser orientados mediante documentación oficial y procesos administrativos, en la definición de una labor más compleja, articulando y tejiendo relaciones entre actores, aprendiendo a comunicarse y respetarse en sus campos de acción, en otro orden de palabras, aprendimos a trabajar mediante un organigrama institucional.

Cambiar la cultura escolar resulta muy difícil pues implica cambiar la forma de trabajo de los docentes donde está inmersa no solo su formación académica sino su propia historia de vida. Es justo mencionar que de ninguna forma el trabajo a través de la Jornada Ampliada y los talleres están peleados con el cumplimiento de los planes y programas de educación básica, se complementan y conjugan en una fórmula integral donde los jóvenes se ven beneficiados en su formación.

Tras la definición de las funciones de cada miembro tuvimos que orientar las relaciones y autoridad entre todos, desde intendentes hasta directivos y supervisor, dejando claridad y precisión en los alcances, limitantes e intervenciones de cada miembro mediante gráficos y puntualizando la corresponsabilidad de todos los trabajadores ante la seguridad de las alumnas y los alumnos. Dicho gráfico se repitió durante diversas sesiones de trabajo, se adecuó conforme a las necesidades imprevistas y terminamos transitando hacia una visión flexible pero corresponsable, dejando de lado la mayor cantidad de acciones simuladas y agotando una gran cantidad de pasos y procesos siempre a favor de los alumnos.

SEGUIR LA NORMATIVIDAD Y LOS PROTOCOLOS

Uno de los fenómenos más recurrentes en una institución educativa sin rumbo o proyecto a mediano y largo plazo es el enraizamiento de malas prácticas que perjudican no solo al alumnado y la institución, rompen y limitan el trabajo entre pares, separan y fragmentan de forma deliberada a los miembros del colectivo y más que nada, en el fondo de las relaciones humanas, siembran el desánimo, la falta de acción y propuesta para innovar cualquier práctica al interior de la escuela. Se crea un círculo de hábitos nocivos que desata ambientes escolares oscuros y destructivos. La herramienta que encontramos cuando definimos nuestro proyecto a cinco años para poder combatir este fenómeno fue la normatividad vigente. Tuvimos que dar muestra de autoridad cuando fue necesario; hicimos uso de la misma para justificar y encausar los cambios propuestos; fundamos en esos criterios administrativos las funciones de quienes no querían cambiar viejos hábitos y malas prácticas; hicimos ajustes y movilizamos así a todo el personal. Si bien parece contradictorio mi dicho de que sería imposible seguir la norma “al pido de la letra”, es deber de quien tiene bajo su responsabilidad una institución educativa, modular el tono adecuado de toda normatividad y resolver siempre bajo el factor predominante y principal de todo el sistema educativo: los alumnos y las alumnas.

Esta modulación es precisamente “contextualizar” la normatividad. Hoy en día conocemos su esencia con el nombre de Autonomía Responsable, pero siempre hemos resuelto las indicaciones y propuestas educativas bajo esa modalidad, algunas veces simulando un poco más que otras, y en raras ocasiones innovando. En mi parecer este binomio tendría que ser totalmente al revés. Resolver no es innovar.

FORTALECER EL PERFIL ACADÉMICO Y LAS CAPACITACIONES AL PERSONAL

Grandes maestros y maestras fueron partícipes de las acciones académicas emprendidas a favor de las diversas acciones. Configuramos un equipo directivo lleno de energía e ímpetu de cambiar para bien las cosas. Hubo algunas resistencias, pero trazamos una serie de líneas y acciones que fueron favoreciendo el trabajo académico y mejorando diversos indicadores educativos. Por

ejemplo, la matrícula escolar de venir decreciendo del ciclo 2014-2015 mejoró de forma radical para el ciclo 2016-2017, triplicando la demanda de alumnado de primer ingreso. Desde el inicio buscamos evitar acaparar el escenario y los micrófonos de los diversos espacios de capacitación y trabajo colegiado, invitando a que actores como coordinadores académicos, subdirectores y docentes en general, hicieran participaciones recurrentes y a favor de temas de vital relevancia. En este sentido siempre hemos buscamos invitar a participar a voces externas de personajes capacitados para ciertos temas emocionales o profesionales a favor del colectivo escolar. Se requiere gestión asertiva y contar con posibilidades económicas para lo anterior, ambas cosas limitadas para una escuela pública mexicana.

Sin embargo, hemos logrado que en medio de las adversidades y el reto que significó la pandemia (en versión digital continuamos apoyando a la capacitación docente mediante plataformas como *Youtube*, haciendo varias cápsulas de Salud Emocional para Docentes) este afán académico siguiera adelante. Durante el año 2017, nacieron las presidencias de academia configurando personalidades y formas de trabajo que denotan los grandes perfiles docentes y las ganas de dar el extra ante retos y propuestas de trabajo donde se hace evidente la participación colegiada de un colectivo capaz y con ganas de superarse a sí mismo.

FORJAR UN MODELO DE DISCIPLINA CONGRUENTE Y REFLEXIVO HACÍA EL ALUMNADO

Recuerdo que al tercer mes de mi función como directivo me abordaron algunos compañeros maestros del turno vespertino para cuestionarme el motivo por el cual habían cancelado las autoridades tres grupos y reducido por lo tanto, nuestra capacidad de atención, para entonces, me habían dicho puntualmente las autoridades educativas que de seguir en descenso la cantidad de alumnos nos iban cancelar el turno vespertino y reubicar al personal conforme avanzara el tiempo. ¿Yo era responsable por que los grupos actuales no tuvieran suficientes alumnos? No. Las estadísticas indicaban otra cosa: los grupos habían recibido al inicio del ciclo inmediato anterior a alumnos suficientes, sin embargo, descubrí, conforme avanzaban los meses, que los alumnos iban dándose de baja. Observé los expedientes casi inexistentes y las acciones de quienes tomaban decisiones y me percaté que sin miramiento alguno existía la costumbre de “correr alumnos”, darlos de baja y cerrarles la puerta de la escuela, siempre justificando en temas de mala conducta. En general no teníamos alumnos fáciles y el perfil de los alumnos vespertinos era más complicado: teníamos alto consumo de drogas dentro del plantel, muchos incidentes de violencia en las aulas, los pasillos, los baños, los recesos, a la entrada y salida de los dos turnos existentes. Y como abono para este delicado contexto se ejercía un autoritarismo incongruente, sin un fondo formativo y mucho menos reflexivo, se carecía de diálogo, y dichas prácticas estaban plenamente justificadas en un enfoque tradicionalista. Había cierto sentido en lo que se decidía sin embargo, me percaté que nunca habían explorado un enfoque formativo de llevar a cabo la disciplina en la escuela pública.

De un día a otro definí ante todo el personal y en ambos turnos que ningún alumno se iba a suspender y mucho menos a dar de baja sin antes verificar un proceso, tener mi visto bueno y ver qué acciones se habían hecho a favor del alumno. Fue muy duro para muchos compañeros adaptarse a esta forma de trabajo, se sentían vulnerados en su “autoridad”, sentían que yo les daba poder a los alumnos, creían que la nueva fórmula no iba a funcionar y les fue difícil ir soltando ese control nocivo que nos alejaba a todos de un sano ambiente escolar. Fue un proceso aprender a llevar un expediente y ser congruentes con el tratamiento de cada caso, respetar los pasos y protocolos

de atención y conducta. Si a ello añado quitamos en general otra gran mala costumbre que era sacar a los alumnos de las clases y dejarlos afuera del aula, estoy seguro que durante mucho tiempo fue duro para varios adaptarse y ser parte de esta nueva forma de trabajo escolar. Se incorporó un diálogo permanente con el alumnado mediante los consejos de estudiantes, se encausó una forma de colaboración entre familias y escuela que, puedo afirmar, la pandemia afianzó para bien de nuestra comunidad; planteamos el papel fundamental de los procesos de diálogo y conciliación entre las partes implicadas y cuando se creía necesario se por estos procesos; propiciamos un sano equilibrio y la autoridad académica del personal escolar que al paso de los ciclos escolares han resultado en casi nula existencia de incidentes de violencia, consumos de sustancias prohibidas, daño al inmueble, entre otros. Con este proceso vivimos por igual una transformación de nuestra identidad como comunidad educativa y el resultado es un mejor ambiente escolar, con mayor índice de logros académicos y manifestaciones de paz. Nuestros alumnos llegan y se van mucho más felices a la escuela, manifiestan pasarla mejor y sentirse seguros en ella, les agradan aprender de sus clases y sus talleres, en fin, son más felices: ese es nuestro mejor indicador.

ROMPER EL PARADIGMA DE NUESTRO CONTEXTO PARA INNOVAR

A la par de las experiencias ya platicadas surgieron algunos factores que la mejor forma de definirlos es llamándolos de *semillas*. Junto a dos maestros del turno vespertino comenzamos a atender a un grupo de alumnos de la materia de lengua materna que se quedaba horas extras en la biblioteca escolar a un Taller de Radio, notamos el evidente interés y creciente número de alumnos que se quedaban y aunado a ello el gusto de varios padres de familia de que sus hijos se quedaran en la escuela, vimos la necesidad de hacer algo a favor de nuestro contexto no solamente por ser un lugar seguro y amable con el alumno, sino también, por poder brindar un proyecto mejor encaminado, coordinado y formalizado para todos. En nuestra institución existían algunas actividades escolares que de una manera desarticulada formaban parte de ciertos momentos de la jornada escolar, por ejemplo, teníamos una maestra que brindaba interesantísimas clases de cocina o un proyecto musical de perfil español con una bella estudiantina que atendía al alumnado que se quedaba un tiempo extra en la escuela, sin embargo, estos esfuerzos aislados no pertenecían a un proyecto escolar propiamente dicho y mucho menos recibían el apoyo para encauzar un crecimiento a mediano y largo plazo a la par de la institución educativa.

Para que una semilla crezca requiere de un ambiente propicio y un suelo fértil, de lo contrario su destino está marcado por la inminente desaparición de sí misma o el desarrollo ulterior. Una vez que detectamos estos elementos a favor le dimos estilo a dichas actividades extraescolares, un valor adecuado difundimos con nuestra comunidad lo que hacíamos, abrimos y apoyamos otros talleres más y creamos un proyecto institucional con nombre e identidad cuya aparición como tal se concretó en el ciclo 2016-2017. La llegada de un modelo educativo nacional en el año 2017 nos llevó a ser invitados como una de las cinco escuelas secundarias piloto del Estado de Jalisco en la implementación de la Autonomía Curricular lo que nos abrió las puertas para rescatar grandes experiencias, aprender mucho de nuestros errores y aciertos, nos hizo más flexibles como colectivo y lo más importante, nos llevó a dialogar y compartir nuestra visión de ser y hacer las cosas. En el mismo sentido y como un agregado de las bellas experiencias a las que nos llevó participar en este pilotaje, creamos una comunidad de escuelas y equipos directivos que en un afán totalmente académico nos enseñó a compartir y aprender del otro, a romper los afanes técnicos y a ser más pragmáticos y abiertos al cambio dentro del marco tan reducido de posibilidades y acciones técnicas que nos da la visión oficialista predominante.

Posterior a esta experiencia y tras la llegada de una nueva visión política federal, vivimos algunos cambios en el Estado de Jalisco donde la llegada por igual de una nueva administración gubernamental una interesante propuesta denominada #Recrea donde nos hemos sentido bien identificados y hemos encontrado un bastión de oportunidades y una serie de apoyos que nos han puesto en el mapa de la innovación y la apuesta para seguir adelante fomentando la educación integral, despertando los talentos de nuestros alumnos en los ámbitos deportivos, artísticos y tecnológicos, procurando continuar implementando nuevos y mejores talleres en la Jornada Ampliada escolar y sus diversas actividades de enriquecimiento extraescolar a la par de los dos turnos escolares de forma exitosa. Ha sido un proceso de fortalecimiento institucional que nos ha dado la posibilidad de tener cimientos fuertes para poder ejecutar nuevos planes de acción, hemos perdido el miedo de aprender de nuestros errores y se ha planteado una nueva cultura escolar-laboral donde predomina la acción y la flexibilidad del colectivo.

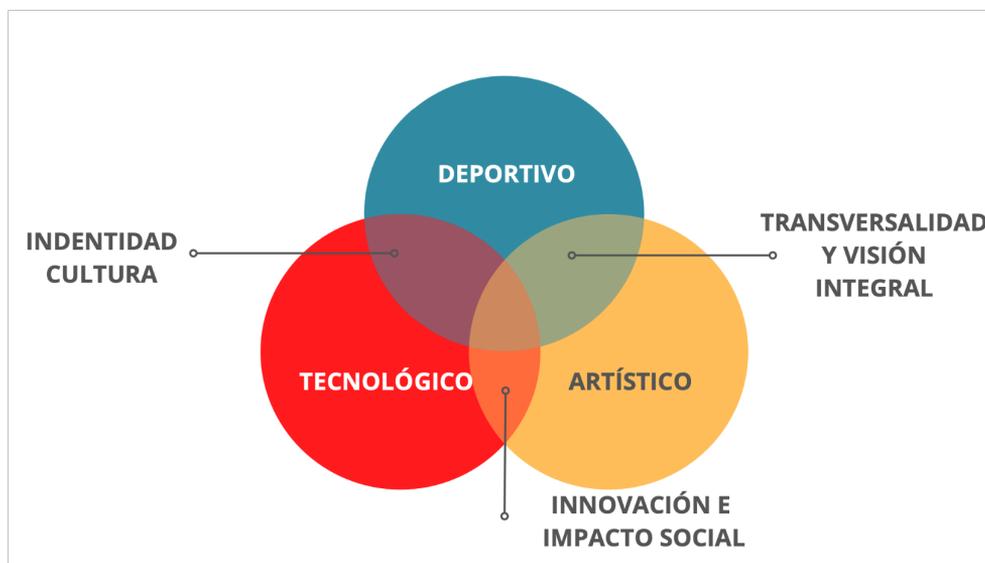
CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS DE NUESTROS TALLERES

Hablar de nuestros talleres es sinónimo de diversión y libertad responsable, es una constante de convivencia entre alumnos de los tres grados y los dos turnos, pues los bloques de oferta de talleres, al estar en los mismos tiempos, dan la posibilidad para que los alumnos no sólo seleccionen los de su agrado sino que, a partir de la experiencia personal, definan sus propios gustos y tendencias, se unan con sus pares para crear pequeñas células de aprendizaje, obtengan una identidad saludable y se definan con mayor ahínco como seres humanos, sean tomados en cuenta para su proceso de aprendizaje, hagan de su grandiosa estancia en la escuela una experiencia que se va tornando en un espacio lleno de agrado, respeto, seguridad y aprendizaje, dando como resultado general una serie de factores ideales para que de forma general y como nuestro mayor objetivo académico desarrollen y descubran sus propios talentos.

Los talleres se ofertan en una serie de bloques donde todos los alumnos, sea cual sea su turno, pueden acceder a uno y rotar durante el ciclo escolar al menos dos veces más. Esta rotación permite que los jóvenes descubran preferencias propias que al término del nivel secundaria les haga ejercer y tomar decisiones para su vida y su futuro con una seria madurez y convicción de ser. Nuestro entorno educativo, también conocido como ambiente escolar, ha pasado de un clima agreste y violento entre los años previos de 2015 y 2016, y ha venido siendo gradual su mejora y transformación a favor del alumnado y la propia comunidad. Pero ¿cómo podemos asegurar lo anterior? Porque lo vivimos todos los días, los incidentes de violencia dentro y fuera de la escuela han sido casi erradicados; la portación de armas blancas y sustancias prohibidas que eran cosa de todos los días en 2015 se han tornado en incidentes esporádicos; la demanda de padres de familia para nuestro plantel a pesar de estar en la zona centro donde hay muy pocas familias ha ido en aumento y mejorando; nuestra reputación como institución educativa ha cambiado nuestro entorno físico y las interacciones al respecto han mejorado de tal forma que las autoridades locales nos toman en cuenta para proyectos institucionales y nos invitan con mucha frecuencia a festivales y eventos de toda índole educativa; el personal ha encauzado los esfuerzos a un proyecto escolar conjunto y la gran mayoría se ha identificado con los procesos de mejora en todas sus dimensiones. Hemos hecho evidentes mejoras en diversos indicadores educativos pero, lo que considero más importante, es que alumnos y alumnas se ven más plenos y felices dentro de la dinámica escolar, en los pasillos, en las interacciones humanas que se dan todos los días y, por supuesto, dentro de sus talleres.

Nuestro modelo, además de pretender ser un top académico en el que buscamos contemplar los gustos de los jóvenes, pretende cercarlos a experiencias educativas que requieren constancia, disciplina, entrega, colaboración, creatividad, visión, práctica constante y por supuesto, al requisito de que ningún espacio o taller está peleado con la curricular oficial que se lleva día con día, todo lo contrario, se complementan y se acompañan una a otra.

Figura 2 - Articulación de los talleres con el currículo



Fuente: Preparado por el Autor.

Además, queremos dejar constancia de que, específicamente en la Jornada Ampliada, tenemos el plus de poder alimentar con un platillo saludable, de bajo costo, caliente y equilibrado, todos los días, a un aproximando de ciento cincuenta niños y niñas que se quedan casi tres horas más del turno matutino a sus actividades extraescolares o talleres.

La oferta de talleres que configuran las diversas opciones a las cuales tienen acceso las alumnas y los alumnos tienen relación con tres grandes grupos: talleres deportivos, artístico y tecnológicos. La oferta es diferente cada ciclo escolar pues se modifica acorde a la movilidad del personal y los diversos cambios en la estructura ocupacional. Existen en la ejecución de talleres docentes con horas clase, con una jornada laboral parcial, algunos practicantes de nivel profesional, entre otras formas y modalidades de gestión.

La oferta del último ciclo escolar se conformó por una oferta más o menos estandarizada para cada bloque sumando un aproximado de treinta talleres diferentes entre sí.

Retomamos un ejemplo de esta oferta en un gráfico del año 2019, un año antes de la pandemia, mediante el cual podemos ejemplificar el modelo como tal. Debo aclarar que la oferta vespertina es el equivalente de la Jornada Ampliada y que en ella coexisten alumnos del turno vespertino y matutino, de lo anterior hemos partido para mencionar que el modelo propicia la convivencia entre alumnos de todos los grados y grupos, generando mejores lazos de amistad y desdibujando el viejo muro entre ambos turnos.

VISIÓN INTEGRAL

Buscamos que esta propuesta académica sea integral en varios sentidos para el alumnado. Conjuntamos la propuesta curricular oficial a la par de una serie de espacios de formación o talleres que complementan tres grandes áreas de formación académica ya mencionadas: talleres artísticos, talleres tecnológicos y talleres deportivos.

Figura 3 – Equipo

TURNO MATUTINO			JORNADA AMPLIADA		
			TURNO VESPERTINO		
AULA INCLUSIVA / CEPAC					
LUNES/VIERNES	MARTES/JUEVES	MIÉRCOLES	LUNES/VIERNES	MARTES/JUEVES	SÁBADO
COCINA VERÓNICA INGLÉS SAMANTHA AJEDREZ EMMANUEL MON&RET TERESA ACUARELA LULÚ CROSSBOX LIZBETH CARTÓN ALIBERTO FILIGRANA CARLOS/DIANA FRANCÉS ALEXIS JAZZ PAOLA CORO EDGAR FIN. PERSON. TERESITA ELAB. DE JABO. OLIVIA EUDEMONÍA DEISY OFFICETOON PATY/ ARACELI ROBÓTICA ALBERTO	H. DE PINTURA MARGARITA ELAB. DE JAB. OLIVIA AGUJA MÁGICA ANDREA WEBTOON ARACELI ARTE HUICHOL FCO. VAREL MANUALHILO COCINA VERONICA ACUARELA LULÚ BASQUETBOL PERLA CROSSBOX LIZBETH TEATRO ALIBERTO AJEDREZ EMMANUEL JAZZ PAOLA CORO EDGAR FRANCÉS ALEXIS	EMPREDURISMO DEISY ARTE HUICHOL FCO. VARELA OPTIMUS TIME PERLA LA C. DE LA FICC. ALIBERTO GIS EVELIA ESCULTURA EMMANUEL DREAM TEAM JESÚS FRANCÉS ALEXIS	VOLEIBOL CARLOS EMPREDURISMO DEISY LENGUA DE SEÑAS BETSA COCINA VERÓNICA CORTOMETRAJE EMMANUEL BASQUETBOL PERLA JAZZ PAOLA PODCAST ALIBERTO CROSSBOX LIZBETH FRANCÉS ALEXIS AJEDREZ EMMANUEL ROBÓTICA ALBERTO	EMPREDURISMO DEISY ARTE H. FCO. VARELA COCINA VERÓNICA AJEDREZ EMMANUEL FILIGRANA DIANA FOTOGRAFÍA ALIBERTO JAZZ PAOLA CROSSBOX LIZBETH PINTURA ACRÍLICA EVELIA GLOBOS SOFÍA RAP JESÚS BASQUETBOL PERLA FRANCÉS ALEXIS	FRANCÉS INGLÉS

TURNO MATUTINO

JORNADA AMPLIADA
COMEDOR Y 3
TALLERES
VESPERTINOS

TURNO VESPERTINO

AULA CEPAC
COMEDOR Y 3 TALLERES
PENSAMIENTO LOG. MAT.
EMPREDURISMO Y CREATIVIDAD
FILOSOFÍA
LENGUAJE DE SEÑAS

Fuente: Preparado por el Autor.

Aunado a este esquema de Jornada Ampliada fomentamos un programa de alimentación escolar de alto valor nutricional y bajo costo, lo cual lo vuelve aun más atractivo para nuestras familias. Los jóvenes, casi doscientos en este ciclo escolar 2022-2023, terminan su jornada matutina y se quedan a comer, convivir y a estar en sus talleres, compartiendo espacio con alumnos del turno vespertino. Hemos venido propiciando una convivencia sana y pacífica que ha generado un ambiente más cordial y humano, con menos violencia y más aprendizaje. Poner a funcionar en armonía sesiones de clase oficiales y estos espacios extraescolares ha sido un gran reto en todo el sentido de la palabra. Ningún bloque está por encima del otro, son de alguna forma autónomos y sin embargo de complementan dando forma a una propuesta transversal.

IMPACTO SOCIAL

El enfoque de los talleres se centra en el desarrollo de proyectos a corto plazo, en la enseñanza con visión horizontal maestro-alumno y en un afán de generar un puente de impacto en la comunidad y las familias. Nuestro entorno habla por sí mismo con sus árboles al ingreso, con sus paredes limpias y un edificio antiguo pero con buena presentación, contraste absoluto con el resto de casas y edificaciones de la zona de confluencia; este es el llamado “tercer maestro” que buscamos no perder y más aun, que tenga un mejor y mayor crecimiento. La presentación de nuestro entorno educa a nuestra comunidad, los edificios hablan, las paredes bien pintadas expresan, una escuela bien presentada ayuda al alumnado. Por otro lado, la recurrencia de eventos donde los alumnos y alumnas exponen sus habilidades, proyectos y productos desarrollados en sus diversos talleres genera una respuesta de altísimo valor ante la comunidad de autoridades, familias y nuestros vecinos. Esta dinámica la podemos igualmente encontrar en nuestras redes sociales y plataformas digitales donde los alumnos aprenden el lenguaje común de lo que es aprender y compartir. En otro sentido, el sello de interacción social nos distingue también con autoridades de gobierno, que nos visitan, nos invitan a participar a eventos diversos, nuestro afán se centra en que nuestros chicos y chicas se vinculen a su sociedad y comunidad sin miedos, con miras a construir e incidir positivamente en ella.

IDENTIDAD CULTURAL

Cuando contextualizamos nuestro currículo nos hemos encontrado de forma natural con una serie de expresiones y propuestas maravillosas que hablan por sí mismas. Cuando creemos incidir en nuestro entorno no estamos más que haciendo una reconfiguración del mismo, resignificamos sus códigos; así damos nueva vida a algunos espacios académicos que en términos formales pudieran ser inimaginables de llevarse a cabo dentro de una escuela pública mexicana. Podemos dialogar del Taller de Arte Wixarrica, Taller de Filigrana, Taller de Mariachi, Taller de Lengua de Señas Mexicanas, Taller de Escultura y Pintura, entre otros ejemplos que afianzan la identidad, los valores y los símbolos culturales del entorno geográfico de nuestro estado y país.

AUTONOMÍA RESPONSABLE

Hablar de Autonomía Curricular es dirigirnos hacia un panorama de amplias posibilidades que deben abordarse con flexibilidad y cuya conjugación recae en el contexto particular de cada escuela. Por ello, es vital conocer dónde estamos, quiénes somos y con quién contamos institucionalmente. Para tales fines es menester ubicar la alta responsabilidad que puede llegar a tener en este proceso de “selección y perfilamiento” y todo lo que ello implica. No bastan buenos diseños curriculares, la mejora no puede provenir sólo por prescripciones externas o de altas jerarquías. El sistema no puede garantizar de ninguna forma en todos los lugares y contextos una buena educación. Las reformas verticales no han logrado transformar el núcleo duro de la mejora: cómo los profesores enseñan y los alumnos aprenden. Por eso, en su lugar, se impone de una forma natural y lenta, un nuevo modo de gobernanza educativa: la descentralización y autonomía. Es necesario ser sensibles a la variedad de contextos situacionales y fenomenológicos de cada escuela.

Debido a este interesante tema, cuyo evidente crecimiento y maduración es un asunto de naturalidad en diversas latitudes educativas del mundo y que la lógica de una educación menos

centralista se ha venido ejerciendo a más detalle y con ricas experiencias en muchos contextos, también hemos visto intentos fallidos como el de la propuesta curricular de México en 2017.

La autonomía es algo que se aprende. Supone un grado de desarrollo organizativo y profesional. Por eso mismo, no puede aplicarse del mismo modo a todas las escuelas. Presupone una “capacidad organizacional” y no puede aplicarse de modo uniforme a todas las escuelas, debe ser diferencial. En ello pudiéramos ahondar y comprender la lógica de una política que no permitió que echara raíces el modelo 2017 como tal. Sin embargo, enmascarado bajo una nueva pinta y propuesta, la autonomía curricular llega de nuevo a nuestro país con el modelo curricular de este año 2022 ¿Qué pasará en este caso? ¿Prevalecerá y madurará como no fue el caso de la anterior propuesta?

Mientras tanto puedo señalar que desde nuestra experiencia y bajo la premisa de una “autonomía responsable” hemos podido consolidar un modelo flexible donde abundan los espacios de formación o talleres para estudiantes y cuya misión son ser pequeñas incubadoras de talentos. Detonantes que a la par de la altísima responsabilidad administrativa que tenemos quienes ejercemos una función directiva pueden ser una realidad gracias a esta faceta de la autonomía de gestión, autonomía responsable y autonomía curricular.

Rescato una postura digna de mencionarse de Bolívar (2015) sobre la relevancia y los beneficios de “dinamizar la educación pública” desde los liderazgos directivos, visión en la que es menester potenciar la capacidad de los centros y equipos directivos para desarrollarse y responder mejor a las demandas de su entorno. En un sentido más preciso el mismo autor en el año 2007 recoge varias tradiciones de renovación pedagógica entre las que me parece vital mencionar algunas:

- ✓ Profesores como investigadores, trabajo en colaboración
- ✓ Innovación centrada en la escuela y formación del profesorado en su propio contexto de trabajo
- ✓ Potenciar el papel del profesorado e implicarlos en el cambio

Podemos concluir que la autonomía responsable puede ser decretada, pero es distinto y mucho más valioso cuando es “construida”. Por eso, uno de los principales retos de cualquier cambio sistémico es, crear condiciones estimulantes, estructuras flexibles, así como capacitar a los agentes educativos para la toma de decisiones colegiadas y la responsabilidad compartida.

INNOVAR MEDIANTE DIVERSAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN NUESTRA INSTITUCIÓN

AULA CEPAC

El CEPAC, Centro Para Altas Capacidades, es una escuela pública de especialidad e innovación educativa del nivel básico, que ofrece atención a las alumnas y los alumnos diagnosticados con altas capacidades intelectuales en el estado de Jalisco, México, creada en un espacio adaptado y equipado especialmente para llevar a cabo el aprendizaje especial e integral que demandan este perfil de alumnas y alumnos. Es el primer Centro en su tipo en Latinoamérica, y la primer Escuela Pública Oficial, reconocida por el *World Council for Gifted and Talented Children* y el *European Council for High Ability*.

Junto a su director el Dr. Julián Betancourt Morejón hemos desarrollado en la Secundaria Mixta 56 “Juana de Asbaje” la primer aula fuera del orbe geográfico de CEPAC con una metodología para niños de altas capacidades. Iniciamos el último semestre del ciclo escolar 2021-2022 y para este nuevo ciclo escolar que recientemente iniciamos Aula Cepac para desarrollar tres talleres extraescolares: habilidades matemáticas, pensamiento filosófico y emprendimiento creativo.

EDUCANDO EL CARÁCTER PARA LA VIDA

Para hacer frente a los retos del siglo XXI, para la ciudadanía y la vida, es indispensable contar con un modelo de aprendizaje que favorezca no solo el desarrollo de habilidades técnicas, sino por el contrario que permitan potencializar habilidades para la vida orientadas en la educación del carácter y la resiliencia. Desde el 2016, la Unesco ha mostrado un interés creciente por la educación para la ciudadanía mundial (ECM), en busca de construir valores y competencias personales que vayan más allá de las competencias del conocimiento, con el fin de promover una transformación social, para lograr sociedades más justas inclusivas y tolerantes.

Al respecto, Pérez (2004) refiere que es necesario plantear una educación que logre desarrollar las potencialidades de los estudiantes y permita realizar su misión en la vida, por cuanto, es por medio de la educación que se puede lograr el desarrollo de personas auténticas, capaces de salir de sí mismas, capaces de vivir y convivir, y entregarse a la gestación de una cultura y una sociedad que garantice y promueva la vida plena de todos. Es esta combinación de carácter, resiliencia e inteligencias intrapersonal e interpersonal, con un aporte que favorece a los educandos, brindándoles las condiciones para obrar con autonomía, responsabilidad personal, juicio, y definir por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida, para ser mejores seres humanos. La educación del carácter comprende la educación del individuo de manera integral, articulándose con diferentes áreas del ser humano, como la promoción de los valores, la moral, la ética y por último con las emociones.

En nuestro contexto como secundaria pública contamos con muchas ventajas operativas para el desarrollo de la Educación del Carácter como lo es el hecho de que ya tenemos varios proyectos escolares y académicos funcionando, mismos que nacen de un proceso largo y una serie de experiencias y tropiezos que han impactado positivamente a nuestro personal, alumnos y sus familias en términos de convivencia, relaciones humanas, ambientes de paz y auto realización. Por otro lado, estamos ubicados en la zona centro vinculados a muchos espacios y medios de acceso, bibliotecas, museos y sitios históricos, lo cual es una ventaja para nuestras metas académicas formativas y las vinculaciones que hacemos con otras instituciones. Nuestro personal se ha acostumbrado ya a salir de zonas de confort y participar en pilotajes y proyectos que salen de lo oficial y ordinario, lo cual implica un gran trabajo de capacitación, así como adecuación de la práctica dentro y fuera del aula, entre otras experiencias positivas.

Creemos que para darle cohesión a todo el trabajo que se ha realizado desde hace más de seis años con la comunidad es importante cultivar el carácter como un cúmulo de capacidades de las que dispone una persona para actuar de modo racional, libre y moralmente bien que funcione como amalgama entre el ser y el hacer. Es de esta forma como puede promoverse en centros educativos del nivel secundaria diversas acciones dirigidas para capacitar a las personas dando relevancia a las virtudes propias del buen ciudadano y fomentar la educación del carácter junto con las actitudes de participación y de compromiso social en el alumnado. Si bien mucho de lo mencionado está contemplado en algunas asignaturas o en los perfiles de algunos planes curriculares, no se

vislumbra como una meta común para todos los miembros de la vida escolar. Nosotros proponemos precisamente un proyecto intencionado y articulado donde vamos participando todos y todas, donde hemos potenciado el sentido humano de la educación más allá de los contenidos y en el cual definimos acciones en conjunto.

Participamos de forma comprometida en el proyecto piloto de “Educarácter” coordinado por la Universidad Panamericana de Guadalajara y la Universidad de Navarra para que la educación del carácter tenga vida y presencia en escuelas públicas de nivel secundaria en México. Recientemente concluimos una capacitación PRIMED para directivos y hemos comenzado con la sensibilización del personal escolar hace un par de semanas mediante la intervención de personalidades y capacitadores de ambas instituciones mencionadas. Nos sentimos comprometidos y acompañados en esta nueva faceta de la vida escolar que beneficia a todos los miembros de nuestra comunidad educativa.

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN JUANA DE ASBAJE

En diciembre de 2019 decidimos conformar una unidad de investigación educativa independiente con miembros activos principalmente personal de nuestra escuela. Reflexionamos sobre la gran cantidad de personal educativo que cuenta con maestrías y doctorados, y la poca actividad que hay al respecto en muchas de instancias de educación superior. Su servidor coordinó las reuniones y comenzamos a trazar algunas líneas de investigación, analizamos el desalentador panorama de la investigación educativa que se vive en México y sin embargo, vimos en ello una gran área de oportunidad. Nuestro primer trabajo se centró en el tema emocional de los adolescentes durante la llegada de la pandemia abordando lo relativo al miedo, diseñamos un protocolo, aplicamos un instrumento a cerca de dos mil estudiantes, analizamos datos y estadísticas, creamos el manuscrito final y enviamos a un medio internacional dicho trabajo. Nos publicaron en enero del 2021 en el *International Journal of Mental Health and Addiction*.

Actualmente contamos con un segundo trabajo relacionado al tema emocional en los jóvenes basado en la escala DASS-21 mismo que ya fue enviado y en espera de que el editor nos responda si fue ya aceptado para su publicación; otro más ya terminado y con una especial atención en la finalización del manuscrito final sobre la escala FoMO en adolescentes. Otra nota a favor de este gran equipo de trabajo que coordina su servidor es que recientemente tenemos un libro publicado por el Gobierno del Estado de Jalisco sobre educación y pandemia, experiencias diversas sobre los retos de la pandemia y algunos otros temas. Nuestro objetivo era publicar al menos tres trabajos por año sin embargo, no contamos con los medios, apoyos, estímulos y mucho menos con el tiempo dentro de las responsabilidades laborales que cada miembro posee. Hemos tenido la experiencia de generar alianzas con algunos equipos de investigadores de instancias públicas de salud, sobre todo en lo relativo a la ciencia que implica la interpretación de datos y su prudente y altamente delicado proceso, y nos ha fortalecido para poder aprender cosas que no esperábamos, dadas las exigencias de los medios internacionales en ciencias médicas y la experiencia que estos profesionales tienen. Hemos aprendido mucho y estamos llenos de emoción por generar conocimiento científico que nos oriente a tomar mejores decisiones en nuestro hacer educativo, pero sobre todo, estamos prestos a ser más sensibles ante las contrastantes realidades que tiene el fenómeno educativo.

RESULTADOS Y EVIDENCIAS

Como institución gozamos una nueva etapa donde prevalece un ambiente con mayor paz y posibilidades de desarrollo humano para alumnos y alumnas. Nuestro clima de aprendizaje y académico ha mejorado de forma radical, hoy se presentan problemáticas de forma esporádica. Como colectivo de trabajo hemos ingresado a una cultura laboral más profesional que nos ha llevado a una serie de avances estadísticos y numéricos en muchos de los indicadores educativos oficiales y no oficiales. En otras palabras tenemos en nuestro entorno interno y externo un nuevo tejido social que se ha construido con trabajo y esfuerzo de todos los que aquí laboramos. Hoy en día también tenemos un edificio digno, una mayor participación y confianza de las familias de nuestros alumnos que nos llevan a suponer que nuestros canales de comunicación han mejorado bastante. De hecho, vale la pena mencionar que también contamos con mejores aportaciones económicas voluntarias de los padres de familia para la escuela, situación que no se veía hasta hace pocos años.

DISCUSIÓN

¿Puede una escuela pública de doble turno, en medio de tantas limitantes administrativas y normativas, articular un proyecto de Jornada Ampliada donde alumnos y alumnas que deciden participar tienen un comedor escolar junto a un gran abanico de actividades extraescolares a manera de talleres, que se configura como una opción para su formación integral aunado al descubrimiento y detonación de sus talentos personales? Una vez funcionando un esquema de Jornada Ampliada ¿qué papel juegan los talleres implicados en el desarrollo integral de los jóvenes estudiantes cuyas edades rondan los trece a quince años? ¿Pueden las actividades extraescolares en una escuela pública ser el medio para que los alumnos puedan detonar sus talentos personales y humanos, definir en ellos quiénes son y coadyuvar a la configuración de una identidad más humana y bella?

CONCLUSIONES

Las actividades extraescolares permiten que los alumnos descubran y desarrollen sus talentos. Las familias buscan un nuevo modelo de escuela que salga del molde tradicional y proponga formas de enseñar que acerquen a los alumnos a experiencias y vivencias, proyectos que diversifiquen la estancia de los jóvenes en la escuela y hagan atractiva, retadora y motivante su jornada cotidiana. Las nuevas generaciones de alumnos están dispuestas a pasar más tiempo en la escuela siempre y cuando contemos con actividades atractivas que sean de su gusto y agrado. La escuela pública es un molde con el que podemos trabajar e innovar en el marco de una organización responsable, profesional y con una oferta educativa de alta calidad.

La Jornada Ampliada puede desarrollarse en una escuela secundaria pública de dos turnos y funcionar como un turno anexo complementario, que brinde servicio de alimentación y que se ejecute mediante un formato autogestivo, donde de forma simbólica se cobra el platillo caliente, pero que la temporalidad y estancia dentro de los talleres es de participación libre y totalmente gratuita. De manera colegiada y con una meta clara podemos llevar a cabo una reingeniería administrativa para echar a andar proyectos extraescolares, acorde a las posibilidades de cada contexto, que implicarían la optimización de los recursos humanos, la mejora de los procesos de enseñanza/aprendizaje, muchos beneficios emocionales, la participación activa de los miembros de la comunidad escolar y el desarrollo de mejores actitudes, todo lo anterior a favor de los estudiantes.

REFERENCIAS

MARTINEZ, André; COKER, Cristal; MCMAHON, Susan. D.; COHEN, Jonathan; THAPA, Amrit. Involvement in extracurricular activities: Identifying differences in perceptions of school climate. **The Educational and Developmental Psychologist**, Australia, v.33, n.1, p. 70–84, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1017/edp.2016.7>

LAWHORN, Bill. Extracurricular activities. **Occupational Outlook Quarterly**. Estados Unidos, v. 1, n. 4, p. 16-21, 2009. Disponível em: <https://www.bls.gov/careeroutlook/2008/winter/art02.pdf>. Acesso em 17 jan. 2023.

PÉREZ, Antonio. **Educación para humanizar**. España: Narcea, S.a. de Ediciones, 2004.

MATEOS, Milagros; MARTÍNEZ, Guadalupe; NARANJO, Francisco Luis. Learning Science in Primary Education with STEM Workshops: Analysis of Teaching Effectiveness from a Cognitive and Emotional Perspective. **Sustainability**, Suíça, v. 12, n. 8, p. 1-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12083095>

BOLÍVAR, Antonio. ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? **Revista Internacional de Investigación em Educação (Redalyc)**, Colombia, v. 3, n. 5, p. 79-106, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281023476005>. Acesso em 17 jan. 2023.

BOLIVAR, Antonio; DOMINGO, Jesus; ESCUDERO, Juan; GONZÁLEZ, Maria (2007). **El centro como contexto de innovación de Ministerio de Educación y Ciencia**. Disponível em: <https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-pedagogica-nacional-mexico/temas-selectos-en-asesoramiento-psicopedagogico/bolivar-el-centro-como-contexto-de-innovacion/24612028>. Acesso em: 17 jan. 2023.

PROGRAMA APADRINA UN TALENTO. EVALUACIÓN DE LA SATISFACCIÓN DE SUS PARTICIPANTES

PROGRAMA APADRINA UN TALENTO: AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO DE SEUS PARTICIPANTES

Asucena Mojarro DELGADILLO ¹

Juan Francisco Flores BRAVO²

Julián Betancourt MOREJÓN³

RESUMEN: El presente estudio tuvo como objetivo evaluar la satisfacción de los participantes del programa Apadrina un Talento en el Centro Educativo Para Alumnos de Altas Capacidades de Jalisco, México (CEPAC). Participaron 13 alumnos y alumnas con altas capacidades que cursan el tercer grado de primaria y 13 progenitores del grupo. La recolección de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario *ad hoc* conformado por preguntas abiertas, con el objetivo de conocer el nivel de satisfacción de los participantes en el programa, respecto a los aprendizajes adquiridos, los aspectos que más y menos gustaron y las áreas a mejorar. Así como una pregunta de opción múltiple para autoevaluar su participación en el mismo. El análisis se realizó a través del software Nvivo 12. Los resultados obtenidos muestran que las y los alumnos valoraron en una escala del 1 al 10 (siendo 1 la puntuación más baja y 10 la más alta) su participación e implicación en el programa, atribuyéndose el 86% puntuaciones entre 9 y 10. Por su parte el 46.15% de los progenitores responden con una puntuación de 10 y el 53.83 % entre 7 y 9. Con respecto a la evaluación que asignan al programa el 100% de los progenitores es de 10 (siendo este el mayor puntaje). Finalmente, los 26 participantes refieren estar interesados en colaborar en la segunda edición del programa, al describir que fue una experiencia gratificante aprender y compartir con las distintas poblaciones beneficiadas.

PALABRAS-CHAVE: Programa. Altas capacidades. Talento. Satisfacción. Participantes.

RESUMO: o objetivo deste estudo foi avaliar a satisfação dos participantes do programa Apadrina un Talento no Centro Educativo Para Alumnos de Altas Capacidades de Jalisco, México (CEPAC). Treze alunos com altas habilidades na terceira série da escola primária e 13 pais do grupo participaram do estudo. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário *ad hoc* composto de perguntas abertas, com o objetivo de descobrir o nível de satisfação dos participantes do programa, com respeito ao aprendizado adquirido, os aspectos que eles mais e menos gostaram e as áreas a serem melhoradas. Houve também uma questão de múltipla escolha para auto-avaliar sua participação no programa. A análise foi realizada utilizando o software Nvivo 12. Os resultados obtidos mostram que os alunos classificaram sua participação e envolvimento no programa em uma escala de 1 a 10 (sendo 1 o mais baixo e 10 o mais alto), com 86% dando a si mesmos notas entre 9 e 10. 46,15% dos pais responderam com notas de 10 e 53,83% com notas entre 7 e 9. Com relação à avaliação do programa, 100% dos pais deram ao programa uma pontuação de 10 (a pontuação mais alta). Finalmente, os 26 participantes relatam que estão interessados em colaborar na segunda edição do programa, descrevendo-a como uma experiência gratificante para aprender e compartilhar com as diferentes populações beneficiárias.

PALAVRAS-CHAVE: Programa. Altas capacidades. Talento. Satisfação. Participantes.

¹ Maestra em Psicologia Educativa. Secretaría de Educación Jalisco, México. E-mail: asucena.mojarro@jaliscoedu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7688-9422>

² Maestro em Psicologia Educativa. Universidad de Guadalajara, México. E-mail: francisco.flores@academico.udg.mx . ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8764-3054>

³ Doctorante em Psicologia. Secretaría de Educación Jalisco, México. Email: julian.betancourt@jaliscoedu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8767-3667>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n1.p77-90>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

INTRODUÇÃO

Como parte de la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades se cuenta con el enriquecimiento, como una modalidad de intervención. En México, la propuesta de intervención *Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes* (SEP, 2006), considera três tipos de enriquecimiento del contexto: escolar, áulico y extracurricular.

El enriquecimiento del contexto escolar hace referencia a la implementación de una serie de estrategias o proyectos que es necesario incluir en el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMCE) para ofrecer una respuesta a las necesidades educativas específicas del estudiantado de altas capacidades (BETANCOURT; VALADEZ, 2019; RENZULLI, 2016; RENZULLI; GAESSER, 2015).

El enriquecimiento del contexto áulico se refiere a la diversificación y dinamismo que se imprime a la práctica educativa a través de un currículo diferenciado (Kim, 2016). El objetivo de este tipo de enriquecimiento es responder a las necesidades educativas de los alumnos con altas capacidades a través de múltiples y variadas estrategias de enseñanza que le permitan al alumnado ampliar, profundizar, desafiar y conectar el conocimiento (BETANCOURT; VALADEZ, 2019).

El enriquecimiento del contexto extracurricular consiste en el diseño de programas, proyectos y actividades específicas centradas en los intereses y aptitudes identificadas previamente en el alumnado de altas capacidades y que no tienen fácil cabida dentro de los programas curriculares ordinarios (SASTRE-RIBA *et al.*, 2015). Para poder llevar a cabo el enriquecimiento extracurricular se requiere la vinculación, apoyo y participación de instituciones del ámbito educativo, social, cultural, artístico o deportivo, así como de profesionales, familia o tutores. Además, el personal directivo y docente se conviertan en gestores del talento (RENZULLI, 2016; RENZULLI; GAESSER, 2015).

Los programas bajo la modalidad del enriquecimiento extracurricular se suelen desarrollar en horario fuera del currículum, alterno a la escuela o bien durante el verano (KAUL *et al.*, 2015). Este tipo de programas permiten al alumnado trabajar de forma independiente o a mayor velocidad (RODRÍGUEZ-NAVEIRAS *et al.*, 2019). En lo cuadro 1 se muestran algunos programas de enriquecimiento extracurricular especializados en la población con altas capacidades.

Cuadro 1. Programas de enriquecimiento extracurricular y sus objetivos

Programa	Objetivo
Compromiso real en la resolución activa de problemas (<i>Real Engagement in Active Problem Solving</i> - REAPS, MAKER <i>et al.</i> , 2015).	Desarrollar los intereses del alumnado, mejorar el aprendizaje de conceptos complejos e interdisciplinarios y desarrollar habilidades intra e inter personales
Programa Educacional para Niños con Talentos Académicos PENTA-UC (FLANAGAN; ARANCIBIA, 2005).	Estimular y desarrollarlas habilidades intelectuales, socioafectivas.
Programa Estrella (PÉREZ <i>et al.</i> , 2008).	“Lograr el desarrollo personal pleno, potenciar las capacidades ya adquiridas y prevenir la desintegración escolar y la disincronía personal como factores de riesgo en el desarrollo de los más capaces” (p. 8).
Primary Education Thinking Skills PETS (NICHOLS <i>et al.</i> , 2012).	Desarrollar el pensamiento crítico y creativo.
Envision. As inspirational real-wold program for gifted learners (BONDY, 2010).	Desafiar a los estudiantes en los niveles más altos de pensamiento.

Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC) (RODRÍGUEZ-NAVEIRAS <i>et al.</i> , 2015).	“Contribuir al desarrollo integral de los niños con alta capacidad, en los ámbitos cognitivo, socioafectivo y del comportamiento” (p. 5).
Programa de enriquecimiento ODISSEIA (CERQUEIRA, 2016).	Brindar a cada participante las oportunidades necesarias para el máximo desarrollo de su potencial.
Estimulando el pensamiento creativo. Planeta Crea (BETANCOURT; VALADEZ, 2017).	Estimular el pensamiento creativo del alumnado con alta capacidad.

Fuente: Elaboración propia.

Es de vital importancia que los programas implementados como parte de la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades se sometan a procesos de evaluación formativa y sumativa, cuidando que esta no se visualice como un complemento, sino como algo esencial para el rendimiento y éxito de los mismos (JORNET *et al.*, 2000; RAVELA *et al.*, 2017; RUIZ, 1996; STAKE, 2006).

La evaluación de programas es un proceso sistemático de procedimientos de investigación, diseñado intencional y técnicamente, en el cual se recoge información rigurosa para valorar su calidad y logros, siendo un referente para la posterior toma de decisiones hacia el programa de intervención y sus participantes (BORGES; RODRÍGUEZ-NAVEIRAS, 2012; MURILLO; ROMÁN, 2008; PÉREZ-JUSTE, 1993; POPHAM, 1980; WEISS, 2008). Este proceso permitirá conocer su eficacia y su efectividad y, por ende, si hay mejores alternativas para su implementación (CARBAJAL, 2011; GARCIA, 2010; SHAHAB *et al.*, 2017).

MÉTODO

PARTICIPANTES

En el presente estudio participaron 13 alumnos y alumnas con altas capacidades (C.I. igual o mayor a 130) que cursan el tercer grado de primaria en el Centro Educativo para Alumnos de Altas Capacidades de Jalisco, México (CEPAC), 13 progenitores de los estudiantes del grupo que fungen como mentores y un docente responsable de acompañar y monitorear las actividades realizadas.

INSTRUMENTOS Y MATERIALES

CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN

Se elaboró un cuestionario *ad hoc* conformado por cuatro preguntas abiertas con el objetivo de conocer el nivel de satisfacción de los participantes en el programa respecto a los aprendizajes adquiridos, los aspectos que más y menos gustaron y las áreas a mejorar. Así como una pregunta de opción múltiple para que los asistentes autoevaluaran su participación en el mismo.

PROGRAMA APADRINA UN TALENTO

El programa “Apadrina un talento” es un programa de enriquecimiento extracurricular que se basa en una concepción de la educación de las altas capacidades donde la escuela debe ser

un semillero de talentos. Para esto es importante el apoyo de los progenitores y sociedad en general ante alumnas y alumnos de altas capacidades socialmente responsables, reflexivos y creadores. Este programa tiene por objetivo consolidar en la comunidad de aprendizaje en y para la vida bajo una metodología de fomento de talentos del alumnado con altas capacidades, basado en los principios de equidad y excelencia. Para lograr lo anterior este programa se basa en los siguientes principios:

1. El desarrollo de un proceso de fomento del talento desde una perspectiva innovadora en el marco de un enfoque pedagógico integrador que fomenta el interés de los estudiantes en el desarrollo de competencias STEAM+H (Ciencias, Tecnología, Ingeniería, Artes, Matemáticas y Humanidades, por sus siglas en inglés)
2. Empleo de diferentes métodos, estrategias y técnicas de enseñanza, que promueven la integración interdisciplinaria, la problematización productiva y la investigación científica.
3. El fomento del pensamiento creativo y reflexivo para la solución de problemas e innovación social de acuerdo a los tipos de enriquecimiento propuestos por Renzulli y Reis (2022).

El desarrollo de esta propuesta se sustenta en el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en problemas, en ella participan tres agentes principales: alumnado, docentes y progenitores, dado que estos constituyen los ejes centrales del centro educativo y se influyen mutuamente. En lo cuadro 2 se describen las etapas de implementación del programa.

Cuadro 2. Etapas del programa Apadrina un Talento

Continúa

Etapas	Descripción
1. Y tú ¿Te atreves a apadrinar un talento?	Comprende dos momentos: 1) convocar a los progenitores a una sesión informativa con el propósito de darles a conocer el programa; 2) registro de los padres de familia que desean participar (1 sesión).
2. Conociendo a las mamás y los papás talentos	En cada sesión se cuenta con la participación de tres padres de familia quienes exponen sus conocimientos, habilidades y experiencias a las y los alumnos, todo ello coordinado por el maestro responsable (5 sesiones).
3. Elección del padrino	Las y los alumnos solicitan ser apadrinados por los progenitores que les gustaría les acompañen en la realización de su proyecto, para ello responden un formulario donde postulan de dos a tres en orden de interés y justifican su elección (1 sesión).
4. ¿Quién será mi padrino o madrina?	El docente responsable se encarga de enviar las cartas de confirmación del padrino o madrina que acompañará a las y los estudiantes en el diseño e implementación del proyecto que decidan realizar. En dicha carta se informa el nombre de su padrino o madrina, así como datos de contacto (1 sesión).

Cuadro 2. Etapas del programa Apadrina un Talento

5. Diseño del proyecto	En esta etapa se capacita a los progenitores sobre la metodología <i>Design Thinking</i> (Pensamiento de diseño) para que ellos la implementen con el alumnado a su cargo. Enseguida se comunican padrino y ahijado (a), establecen horarios para trabajar en el diseño del proyecto a través de organizadores gráficos que facilitan la visualización. El proyecto debe desarrollarse con base a un problema detectado por el alumno (1 mes).
6. Momento de compartir ideas	Se convoca al alumnado a compartir con el grupo los avances de su proyecto mediante una exposición breve con la intención de dar y recibir retroalimentación para mejorar sus proyectos (1 sesión).
7. Manos a la obra	Implementación del proyecto. Es una de las fases más gratificantes al permitir a las y los estudiantes brindar un poco de lo mucho que cada uno puede ofrecer al descubrirse y desarrollar sus talentos (1 mes).
8. Feria de talentos	Se invita a toda la escuela y comunidad a la “Feria de talentos”, en la que se dan a conocer los resultados de los proyectos realizados (1 sesión).

Conclusión

Fuente: Elaboración propia

La implementación de este programa está a cargo del docente responsable frente al grupo, quien funge como vínculo entre los alumnos y los padrinos (progenitores).

PROCEDIMIENTO

El estudio fue explicado al alumnado de tercer grado que asiste al CEPAC y a sus progenitores. CEPAC es una escuela pública de tiempo completo de innovación educativa del nivel básico bajo la modalidad de agrupamiento, ofrece atención especializada a alumnos que cuentan con un coeficiente intelectual igual o superior a 130 en el estado de Jalisco, México, brindando espacios adaptados y equipados para satisfacer las necesidades educativas que demandan.

Su modelo educativo parte de un programa innovador, que toma como referencia el plan curricular establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y desarrolla la diferenciación curricular de acuerdo a las necesidades de aprendizaje que los educandos presentan, prevaleciendo la complejidad y profundización de los contenidos; trabajados a través de la enseñanza basada en proyectos bajo la modalidad de aulas 2.0.

Una vez que el alumnado y progenitores decidieron participar y otorgar su consentimiento informado se procedió con su implementación, el cual se llevó a cabo del 30 de abril del 2021 al 6 de julio del 2021, durante este periodo, ambos trabajaron activamente en la realización e implementación de sus proyectos. Tras su finalización, se solicitó a los participantes responder el Cuestionario de Satisfacción, para conocer el nivel de satisfacción al participar en el programa.

ANÁLISIS DE DATOS

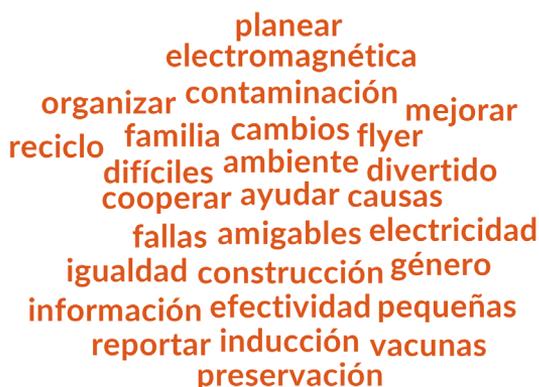
Las respuestas fueron transcritas y posteriormente analizadas a través del software Nvivo 12, el cual es un programa que permite integrar herramientas para el trabajo de documentos textuales y realizar análisis de datos cualitativos.

RESULTADOS

A continuación, se presenta la evaluación efectuada por el alumnado en relación a cada uno de los aspectos valorados.

Respecto a los principales aprendizajes adquiridos, se aprecian diversos temas asociados al medio **ambiente, electricidad, electromagnética, familia, género, igualdad, vacunas** y poder **ayudar** (porcentaje ponderado 1.39%), “ayudando con cosas pequeñas podemos mejorar el mundo” (S3); “aprendí qué es el efecto de inducción electromagnética, como funciona las plantas generadoras de electricidad...” (S8); “Aprendí sobre el mar su contaminación y su preservación para poder ayudar a salvarlo” (S9); “Cuántas vacunas hay, nombres, efectividad, efectos secundarios...” (S10). (Véase figura 1).

Figura 1- Aprendizajes adquiridos en el programa



Fuente: Elaboración propia

Con relación a los aspectos que más les gustaron del programa sobresale el poder **trabajar** (porcentaje ponderado 4.11%) en la realización de sus proyectos acompañados de un padre de familia (padrino), “Trabajar con padres” (S2); “Trabajar con mi padrino” (S5); “El padrino que se me asigno ya que era el padrino con el que más quería trabajar” (S11), seguido de poder plasmar el trabajo realizado a través de la elaboración de un **video** (porcentaje ponderado 2.74%), “Me gustó hacer el vídeo” (S12); “El vídeo final” (S14). Ver figura 2.

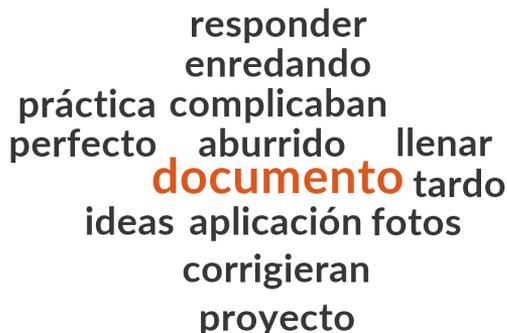
Figura 2- Aspectos que más gustaron del programa



Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, al responder que fue lo que menos les gustó del programa, sobresale la palabra **documento** (porcentaje ponderado 3.75%), al resultarles difícil responder todos sus apartados o no poder plasmar en este todas las evidencias deseadas, “*A veces se me complicaban cosas y no era tan fácil*” (S2); “*Tener que llenar el documento con muchas palabras*” (S13). Ver figura 3.

Figura 3- Aspectos que menos gustaron del programa



Fuente: Elaboración propia

De manera general, los alumnos han realizado una valoración positiva del programa, no obstante, consideran que podría mejorar respecto al **tiempo** (porcentaje ponderado 6.27%), **participación** (porcentaje ponderado 2.47%), y la realización de los **proyectos** (porcentaje ponderado 2.47%) “*tener más tiempo para aplicarlo*” (S4); “*Tener más tiempo para hacer el proyecto*” (S7); “*Tener más participación de personas externas*” (S12). Ver figura 4.

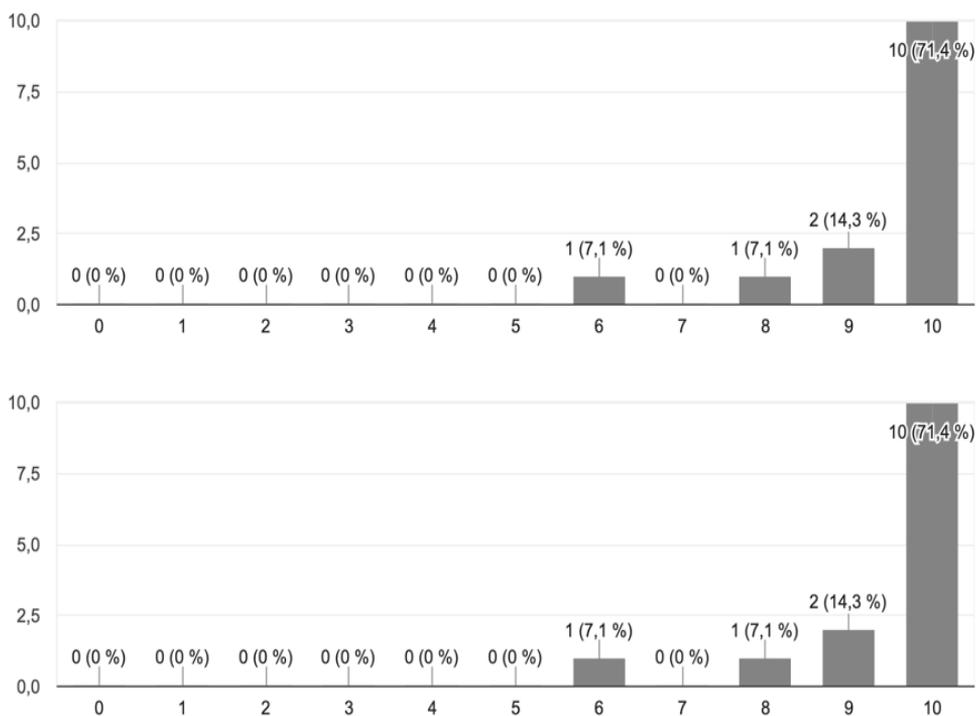
Figura 4- Aspectos a mejorar del programa



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, los alumnos valoraron en una escala del 1 al 10 (siendo 1 la puntuación más baja y 10 la más alta) su participación e implicación en el programa, atribuyéndose el 86% puntuaciones entre 9 y 10, como se muestra en la figura 5.

Figura 5- Autoevaluación

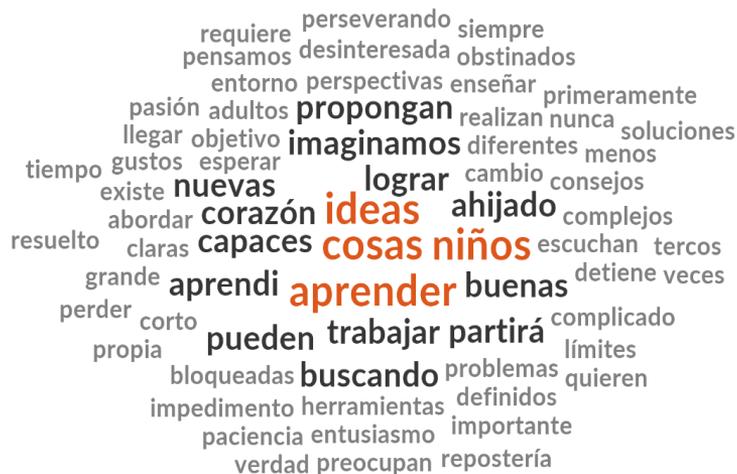


Fuente: Elaboración propia

Enseguida se presenta la evaluación realizada por los progenitores con respecto a los aspectos del cuestionario.

Con relación a los aprendizajes adquiridos al acompañar a un estudiante las respuestas muestran que han aprendido “a no perder la curiosidad” (S3); “Aprendí a ver los problemas desde un punto de vista menos complicado, buscando soluciones más imaginativas que a veces los adultos tenemos bloqueadas” (S5); “Que los niños son capaces de lo que se propongan y que tienen muy buenas ideas y visión de lo que quieren lograr” (P7); “Diferentes perspectivas de las cosas y otra visión de mi propia labor” (P10), la palabra más destacada por los padres de familia han sido lograr (porcentaje ponderado 3.23%) seguido de ideas y capacidades (porcentaje ponderado 2.43%), como se muestra en la figura 6.

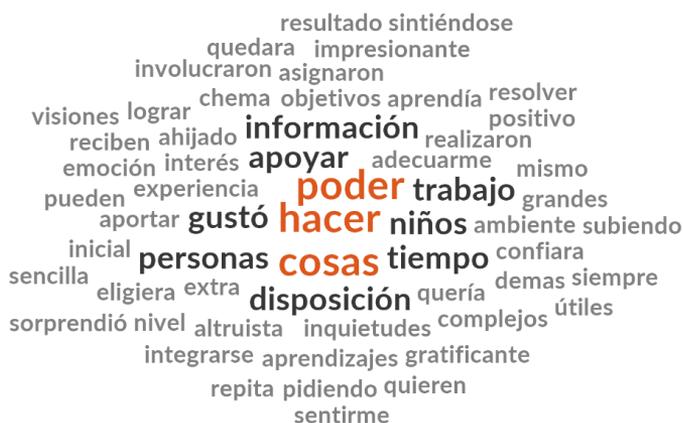
Figura 6- Aprendizajes adquiridos por los padres de familia en el programa



Fuente: Elaboración propia

Respecto a la pregunta de lo que más les gustó de participar en el programa mencionan “Me gustó mucho ayudar a mi ahijada en lograr sus objetivos, pues ella tenía muy claro lo que quería hacer y ver su cara de emoción cada que aprendía y podía hacer ella sola algo nuevo fue muy gratificante. Me gustó saber que pude aportar algo positivo a su vida y que se quedara con ella siempre” (S1); “La labor altruista que realizaron no solo los niños que me asignaron si no todos los que se involucraron en el proyecto” (S3); “Ver el entusiasmo de los niños sintiéndose útiles por la oportunidad de hacer cosas de grandes” (S6); “Ver el resultado del trabajo de mi ahijado y del resto de los niños. Fue impresionante.” (S7); Ser su guía y que ellos reciben con gusto los aprendizajes” (S8). En el discurso de los padres de familia las palabras más empleadas al describir lo que más les gustó del programa fue ayudar, apoyar, hacer y poder con una ponderación del 2.5%. (Véase figura 7).

Figura 7- Lo que les gustó del programa a los padres de familia



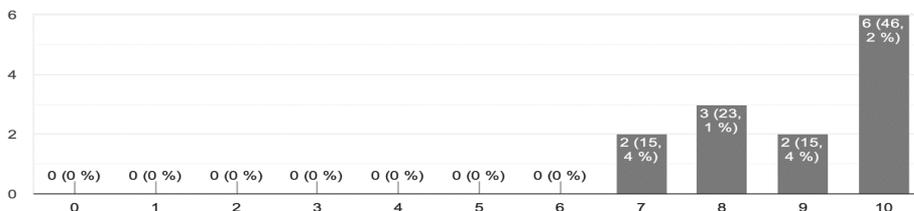
Fuente: Elaboración propia

Al responder lo que menos les gustó destaca el tiempo (porcentaje ponderado 9.4%), seguido del diseño del proyecto (4.27%), entra las respuestas sobresalen las palabras como tiempo,

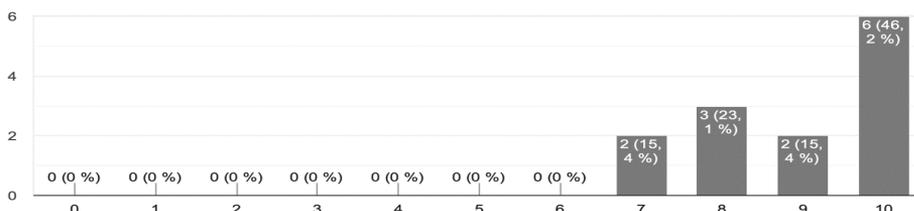
responden con 10, 15.38% responden 9, el 23.1% se asignan 8, y 15.4% responden 7, la figura 10 ilustra tales resultados.

Figura 10- Autoevaluación

Como considera que fue su participación durante el programa "Apadrina un talento".
13 respuestas



Como considera que fue su participación durante el programa "Apadrina un talento".
13 respuestas



Fuente: Elaboración propia

CONSIDERACIONES FINALES

Tras concluir la implementación del programa se identifica una colaboración estrecha y animosa entre la escuela y la familia (alumnado, profesorado y progenitores), favoreciendo con ello su implicación en la educación de sus hijas e hijos y el apoyo brindado a la escuela. Se reconoce la tarea educadora fundamental de la familia, además de brindar información sobre las características del infante que determina en gran medida las adecuaciones y la intervención que los agentes educativos diseñan a fin conocer y potencializar las habilidades de los y las estudiantes.

De igual manera se favorecieron las experiencias de aprendizaje extracurriculares empleando diferentes métodos, estrategias y técnicas de enseñanza que promovieron el desarrollo de talentos bajo un enfoque integral, STEAM+H (Ciencias, Tecnología, Ingeniería, Artes, Matemáticas y Humanidades, por sus siglas en inglés), se fomentó el pensamiento creativo y reflexivo para la solución de problemas sociales de acuerdo al modelo de enriquecimiento escolar propuesto por Joseph S. Renzulli y Sally Reis⁴.

Las autoevaluaciones realizadas por los estudiantes y los padres de familia implicados permiten identificar el grado de compromiso con las actividades realizadas durante el programa al permitir reflexionar sobre su actuar para realizar los ajustes pertinentes en su posterior intervención. Por su parte la evaluación realizada por los padres y madres de familia sobre el programa es

⁴ Renzulli Learning (2022) <https://renzullilearning.com/>

satisfactorio, los 13 participantes responden con 10 siendo esta la puntuación más alta, mostrando disposición para participar en las próximas ediciones del mismo.

Un alto porcentaje de participantes se mostró satisfecho con el programa al percibir cambios en la gestión del tiempo, en la profundización de ciertos temas, el interés por el aprendizaje, la motivación por dar respuesta de forma creativa a las problemáticas de la comunidad, el aprendizaje autónomo y la labor altruista de los estudiantes. Concluido el análisis se coincide con la investigación realizada por Sastre, *et al.* (2015) al mencionar que la evaluación de los programas extracurriculares es necesaria para determinar la eficiencia y los efectos de la aplicación en futuras intervenciones.

REFERÊNCIAS

BETANCOURT, J.; VALADEZ, M. D. (2017). **Estimulando el pensamiento creativo**: Planeta Crea. México: Trillas, 2017.

BETANCOURT, J.; VALADEZ, M. D. **Cómo propiciar la creatividad y el talento**. México: Manual Moderno, 2019.

BONDY, M. **Envision**: An inspirational real-world program for gifted learners. 3ª ed. Estados Unidos: Mind Vine Press, 2010.

BORGES, A.; RODRÍGUEZ-NAVEIRAS, E. Programas de intervención en altas capacidades y su evaluación. *In*: VALADEZ, M. D.; BETANCOURT, J.; ZABALA, M. A. (Orgs). **Alumnos superdotados y talentosos**. México: Manual Moderno, 2012, p. 395-405.

CARBAJAL, D. Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. **Perfiles educativos**, México, v. 33, n. 132, p. 181-190, 2011. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2011.132.24903>

CERQUEIRA, L. Programa de enriquecimiento ODISSEIA. *In*: VALADEZ, M. D.; LÓPEZ-AYMES, G.; BORGES, A.; BETANCOURT, J.; ZAMBRANO, R. **Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación**. México: Manual Moderno, 2016, p. 67-76.

FLANAGAN, A.; ARENCIBIA, V. Talento académico: un análisis de la identificación de alumnos talentosos efectuada por profesores. **PSYKHE**, Chile, v. 14, n.1, p. 121-135, 2005. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-22282005000100010>

GARCÍA, B. Modelos teóricos e indicadores de evaluación. **Revista Electrónica Sinéctica**, México, v. 1, n. 35, p. 1-21, 2010. Disponible em: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/issue/view/38>. Acesso em 17 jan. 2023.

JORNET, J.; SUAREZ, M.; PEREZ, A. La validez en la evaluación de programas. **Revista de Investigación Educativa**, España, v. 18, n.1, p. 341-356, 2000. Disponible em: <https://revistas.um.es/rie/article/view/121031>. Acesso em 17 jan. 2023.

KAUL, C.; JOHNSEN, S.; WITTE, M.; SAXON, T. Critical Components of a Summer Enrichment Program for Urban Low-Income Gifted Students. **Gifted Child Today**, Estados Unidos, v. 38, n. 1, p. 32-40, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/1076217514556533>

KIM, M. A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. **Gifted Child Quarterly**, Estados Unidos, v. 60, n.2, p. 102-116, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986216630607>

MAKER, J.C.; ZIMMERMAN, R.H.; ALHUSAINI, A.A.; PEASE, R. Real Engagement in Active Problem Solving (REAPS): An evidence-based model that meets content, process, product, and learning environment principles recommended for gifted students. **The New Zealand Journal of Gifted Education**, Nueva Zelanda, v. 19, n.1, p. 1-24, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.21307/apex-2015-006>

MÉXICO. Secretaria de Educación Pública – SEP. **Propuesta Nacional de Intervención: Atención Educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes**. México, 2006. Disponível em: <https://www.gob.mx/sep>. Acesso em 17 jan. 2023.

MURILLO, E. J.; ROMÁN, M. La evaluación educativa como derecho humano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, España, v. 1, n. 1, p. 1-20, 2008. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riee/issue/view/517>. Acesso em 17 jan. 2023.

NICHOLS, J.; THOMPSON, S.; WOLFE, M.; MERRITT, D. **Primary Education Thinking Skills PETS**. Estados Unidos: Pieces of Learning, 2012.

PÉREZ, L.; LÓPEZ, E.; DEL VALLE, L.; RICOTE, E. Más allá del Currículum: Programas de Enriquecimiento Extraescolar. La Experiencia del Programa Estrella. **Faisca**, España, v. 13, n. 15, p. 4-29, 2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3537454>. Acesso em 17 jan. 2023.

PÉREZ- JUSTE, R. Evaluación de programas de Orientación. *In: ACTAS DEL V SEMINARIO IBEROAMERICANO DE ORIENTACIÓN*, 1., 1993, Tenerife, **Anais [...]**. España: Departamento de MIDE-AEOEP, 1993. p. 46-65).

POPHAM, W. J. **Problemas y técnicas de la evaluación educativa**. Madrid: Anaya, 1980.

RAVELA, P.; PICARONI, B.; LOUREIRO, G. **Cómo mejorar la evaluación en el aula. Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes**. México: Secretaría de Educación Pública, 2017.

RENZULLI, J. S. Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: a four-part theoretical approach. *International Journal for Talent Development and Creativity*, Estados Unidos, v. 4, n. 1, p. 141-154, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>

RENZULLI, J.S.; GAESSER, A. Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. **Revista de Educación**, España, v. 368, p. 96-131, 2015. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-290>

RENZULLI LEARNING. **El modelo de enriquecimiento para toda la escuela**. Estados Unidos, 2022. Disponível em: <https://renzullilearning.com/es/Articulos/Contenido/201-enriquecimiento-y-abp-en-renzulli-learning>. Acesso em 17 jan. 2023.

RODRÍGUEZ-NAVEIRAS, E.; BORGES, A. Evaluación del comportamiento de docentes en un programa socioafectivo para alumnado de altas capacidades intelectuales. **Revista Talincrea**, México, v. 2, n. 1, p. 28-39, 2015. Disponível em: <http://www.talincrea.cucs.udg.mx/> Acesso em 17 jan. 2023.

RODRÍGUEZ-NAVEIRAS, E.; CADENAS, M.; BORGES, A.; VALADEZ, D. Educational responses to students with high abilities from the parental perspective. **Frontiers in Psychology**, Estados Unidos, v. 10, n. 1187, p. 1-18, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01187>

RUIZ, J. M. **Cómo hacer una evaluación de centros educativos**. Madrid: Narcea, 1996.

SASTRE-RIBA, S.; FONSECA-PEDRERO, E.; SANTARÉN-ROSELL, M.; URRACA-MARTÍNEZ, M. Evaluation of satisfaction in an extracurricular enrichment program for high-intellectual ability participants. **Psicothema**, España, v. 27, n. 2, p. 166-173, 2015. DOI: <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.239>

SHAHAB, S.; CLINCH, J. P.; O'NEILL, E. Impact-based planning evaluation: Advancing normative criteria for policy analysis. Environment and Planning. **Urban Analytics and City Science**. Estados Unidos, v. 46, n. 3, p. 534–550, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/2399808317720446>

STAKE, R. **Evaluación comprensiva y evaluación basada en standares**. España: Grao, 2006.

WEISS, C. **Investigación evaluativa**. México: Trillas, 2008.

PESQUISAS SOBRE O PROFESSOR NA TEMÁTICA DAS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: REVISÃO SISTEMÁTICA

*RESEARCH ON THE SUBJECT OF GIFTEDNESS AMONG TEACHERS: A SYSTEMATIC
REVIEW*

INVESTIGACIONES SOBRE EL DOCENTE EN EL TEMA DE ALTAS HABILIDADES:
UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Tatiana de Cassia NAKANO¹

Laís Rovina BATAGIN²

Luana Hilary FUSARO³

RESUMO: considerando a importância do professor na identificação e atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD), o presente estudo teve, como objetivo, revisar os estudos brasileiros que enfocam o papel do professor na temática das AH/SD, buscando identificar tendências e lacunas no conhecimento científico. A busca em cinco bases de dados eletrônicas indicou, após a aplicação de critérios de inclusão e exclusão, a existência de 40 artigos, os quais foram analisados. Os resultados indicaram predominância de artigos publicados nos últimos anos, empíricos e voltados à investigação da formação do professor e suas práticas pedagógicas, especialmente no ensino fundamental, usando-se questionários e entrevista. Os resultados apontam para um número ainda reduzido de estudos, bem como lacunas relacionadas a estudos longitudinais, aplicação e avaliação de programas de intervenção, bem como pesquisas voltadas à formação, inicial e continuada, desse profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Educação Inclusiva. Formação docente.

ABSTRACT: due to the importance of teachers in identifying and assisting students with giftedness, the current study reviewed Brazilian studies which examine the role of teachers in the field of giftedness, seeking to identify patterns and gaps in scientific knowledge in this field. After applying inclusion and exclusion criteria to five electronic databases, 40 articles were identified, which were analyzed. It was found that there has been a predominance of empirical articles published in recent years which examine teacher training and pedagogical practices, particularly those in elementary schools, using questionnaires and interviews. Results indicate that there are a limited number of studies, as well as gaps in longitudinal studies, application and evaluation of intervention programs, and research aimed at providing initial and continuing education to this profession.

KEYWORDS: Teacher's training program. Special education. Inclusive education.

¹ Pós-doutorado em avaliação psicológica pela Universidade São Francisco. Docente do programa de pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: tatiananakano@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5720-8940>

² Graduanda em Psicologia. Bolsista Pibic CNPQ. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: laisbrovina@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8863-1194>

³ Graduanda em Psicologia. Bolsista Fapic. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: luanahfusaro@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7656-6364>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n1.p91-106>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

RESUMEN: considerando la importancia del docente en la identificación y asistencia de alumnos con altas capacidades/superdotación, el presente estudio tuvo como objetivo revisar estudios brasileños que se centran en el papel del docente en el tema de las altas capacidades/superdotación, buscando identificar tendencias y lagunas en el conocimiento científico. La búsqueda en cinco bases de datos electrónicas indicó, luego de aplicar criterios de inclusión y exclusión, la existencia de 40 artículos, los cuales fueron analizados. Los resultados indicaron un predominio de artículos publicados en los últimos años, empíricos y dirigidos a investigar la formación docente y las prácticas pedagógicas, especialmente en la escuela primaria, utilizando cuestionarios y entrevistas. Los resultados apuntan para un número aún pequeño de estudios, así como vacíos relacionados con estudios longitudinales, aplicación y evaluación de programas de intervención, así como investigaciones dirigidas a la formación inicial y continua de este profesional.

PALABRAS CLAVE: Formación docente. Educación especial. Educación inclusiva.

INTRODUÇÃO

A constituição brasileira garante o direito à educação escolar de forma universal (BRASIL, 1988). No entanto, a educação básica no Brasil tem enfrentado dificuldades históricas relacionadas à inclusão dos estudantes que pertencem à chamada educação especial. Na prática cotidiana, relatos acerca do quão desafiador é a construção de um ambiente de ensino-aprendizagem pautado nos princípios da inclusão (PEREIRA; GUIMARÃES, 2019) se fazem frequentes.

Apesar dos professores serem, cada vez mais, confrontados com a heterogeneidade dos alunos em sala de aula e, conseqüentemente, a necessidade de uma prática que ofereça suporte as necessidades diferenciadas, são comuns relatos de despreparo e dúvidas sobre sua habilidade para atender adequadamente os estudantes da educação especial (CATE *et al.*, 2018). De modo geral, “o professor se vê temeroso diante da tarefa de ensinar estudantes que se afastam do perfil tipicamente idealizado” (MARTINS; CHACON, 2019, p. 3).

Some-se a essa situação o fato de que, no Brasil, a educação especial ainda se caracteriza como uma modalidade voltada à parte do público-alvo, especialmente aqueles que apresentam deficiências e transtornos, não havendo, na maior parte das vezes, iniciativas voltadas ao aluno superdotado (NAKANO, 2019). Tais desafios precisam ser superados a fim de que a verdadeira inclusão seja alcançada e oferecida de forma adequada e a todos os estudantes que a ela têm direito, no caso, alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (AH/SD). O presente estudo se foca nestes últimos.

Para se ter uma ideia da subnotificação dos casos, dos 46,7 milhões de estudantes matriculados no ensino básico, 1,3 milhões encontram-se na educação especial, segundo dados do Censo Escolar de 2021 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA, 2021). Deste total, 64% apresentam deficiência intelectual e somente 1,7% são identificados com AH/SD. Situação mais grave é encontrada, por exemplo, no Estado de São Paulo, onde, dos mais de 19 milhões de alunos matriculados na educação básica no ano de 2019, somente 51.652 encontram-se identificados com altas habilidades/superdotação. O conhecimento desses dados tem importante papel na distribuição das verbas voltadas ao atendimento desse aluno bem como na elaboração de políticas públicas (RANGNI; ROSSI; KOGA, 2021).

Dentre os motivos para a subnotificação dos casos, lacunas na formação docente podem ser citadas. A ausência de formação adequada, juntamente com a presença de estigmas e preconceitos que podem se fazer presentes no ambiente escolar, atua de modo a dificultar a preparação do professor para lidar com eventuais falhas e dificuldades desses alunos, respeitando a diversidade e suas particularidades (KAUFMAN; PLUCKER; RUSSELL 2017). Isso porque muitos desses profissionais acreditam que dificilmente encontrarão algum estudante superdotado em sua turma, por desconhecimento do fato de que cerca de 3 a 5% dos estudantes podem apresentar tal condição (PISKE, 2021), apesar da literatura indicar que tais indivíduos são encontrados em diferentes níveis socioeconômicos e culturais (OZCAN; KOTEK, 2015). De acordo com os autores, quanto mais

cedo suas habilidades forem percebidas, melhor será o desenvolvimento de seu potencial. Portanto, não importa em qual nível educacional os professores atuam, os autores ressaltam que é essencial que estes profissionais dominem informações básicas, teóricas e práticas sobre AH/SD, a fim de que possam oferecer atendimento educacional adequado a esses estudantes (NAKANO, 2022).

De um modo geral, os professores parecem se sentir inseguros em apontar a presença de características que indiquem habilidades acima da média (ARANTES-BRERO; CUPERTINO, 2018). Muitas vezes, a presença de concepções equivocadas sobre superdotação, baseadas na expectativa de um aluno que apresenta características, comportamentos e atitudes de um estudante considerado “exemplo” e que, além disso, alcança altos níveis de desempenho escolar, pode justificar a dificuldade dos professores em identificar os alunos que apresentam indicadores de altas habilidades/superdotação (MIRANDA; ARAUJO; ALMEIDA, 2013).

O trabalho do professor junto ao estudante superdotado começa na identificação e no reconhecimento do potencial desse aluno (MILLER; COHEN, 2012), seguindo pela elaboração e implantação de um atendimento educacional especializado (MACHADO; STOLTZ, 2018). Com a devida formação, os professores podem atuar como primeiro responsável pela identificação desses alunos, realizando seu encaminhamento para avaliação, bem como pela implantação de um atendimento adequado nos casos em que o diagnóstico for confirmado (ALMEIDA *et al.*, 2017).

De forma bastante frequente, tais profissionais têm sido solicitados a avaliarem a presença de comportamentos que são “típicos” de estudantes que apresentam AH/SD, visto que suas observações podem fornecer informações importantes sobre o nível de desenvolvimento do estudante avaliado (HERTZOG *et al.*, 2018). Também são requisitados a identificar aqueles estudantes que se destacam na sala de aula, apresentando um nível elevado de desenvolvimento em alguma área (ALMEIDA *et al.*, 2016). Nesse sentido, a indicação de professores vem sendo utilizada como um primeiro filtro daqueles alunos que, possivelmente apresentam potencial elevado em alguma área.

Por esse motivo, indicações realizadas por professores têm se mostrado uma importante ferramenta auxiliar na identificação dos estudantes superdotados (LEE; PFEIFFER, 2006) visto que elas oferecem oportunidades de observar os estudantes em uma grande variedade de contextos e domínios (KAUFMAN; PLUCKER; RUSSELL, 2012), dentro de um processo de baixo custo e que possibilita a redução de tempo que normalmente é requerido durante um processo completo de avaliação (KORNMANN *et al.*, 2015). Outra vantagem se ampara no fato de que o julgamento conduzido pelo professor pode ser realizado dentro de um processo longitudinal, baseando-se na avaliação dos comportamentos apresentados pelo estudante, possível através da observação contínua, direta e sistemática das diversas situações de ação, produção e desempenho em que o aluno está envolvido (GUENTHER, 2012).

No entanto, para que isso aconteça, Sabatella (2012) ressalta ser essencial que os professores tenham alguma preparação e capacitação sobre as características cognitivas, emocionais, sociais, comportamentais e educacionais desses alunos, o que, infelizmente, não tem acontecido durante a formação, tanto inicial quanto continuada. Nessa temática, o Brasil marca-se pela inexistência de cursos de nível superior e pós-graduação específicos na área das AH/SD, reduzidos cursos de especialização e limitadas disciplinas sobre desenvolvimento de potenciais e AH/SD oferecidas nos cursos de graduação e pós-graduação em Psicologia e Pedagogia (NAKANO, 2019). O conhecimento científico tem sido basicamente desenvolvido sob a forma de teses e dissertações nas duas áreas de conhecimento citadas (MIRANDA *et al.*, 2012), marcando-se por evidentes dificuldades.

De modo geral, a dificuldade na compreensão das AH/SD tem sido observada entre os professores, tanto em pesquisas nacionais quanto internacionais (WECHSLER; SUAREZ, 2016). Na prática, três diferentes posturas são mais comumente apresentadas pelos professores diante de

um caso de AH/SD: (1) os que sabem da existência desses alunos, reconhecem-nos como público da educação especial, mas permanecem com seu conhecimento somente no âmbito do discurso; (2) outros mostram-se desfavoráveis à área, baseando-se em mitos e concepções equivocadas, bem como associando tais indivíduos a alunos problemáticos; e (3) um grupo, bastante reduzido, que reconhece as características e comportamentos desses alunos, usando tal conhecimento de forma a impactar, de forma positiva, sua prática docente (LIMA; MOREIRA, 2018). Tal constatação reforça a importância de se investigar as crenças dos professores sobre o fenômeno, assim como a possibilidade de existência de um viés negativo em suas percepções sobre esses estudantes, dado seu papel fundamental no processo de identificação dos estudantes (SNYDER *et al.*, 2021; WEYNS; PRECKEL; VERSCHUEREN, 2021).

Relatos de pesquisa têm indicado que professores despreparados podem atuar de modo a excluir alunos de programas de atendimento ou ainda rejeitá-los em sala de aula devido à falta de preparação pedagógica (MAIA-PINTO; FLEITH, 2002). Consequentemente, a falha na identificação de indicadores de AH/SD fará com que tal estudante seja privado do atendimento especializado garantido por lei (OZCAN; KAYA, 2015). Sabe-se que, na prática, a maioria dos alunos que são atendidos em programas especiais para superdotados, é admitido através de indicações feitas pelos seus professores (ALENCAR; FLEITH; CARNEIRO, 2018). No entanto, segundo as autoras, uma importante dificuldade se ampara no fato de que a maioria dos professores não possui informações sobre AH/SD e sobre os serviços disponíveis para esses alunos. Do mesmo modo, não estão familiarizados com as necessidades desses estudantes e não conhecem a melhor forma de atendê-los dentro da sala de aula (PISKE, 2021). Diante dessa constatação, a necessidade de que tal temática seja abordada nos cursos de formação de professores se faz urgente e necessária para capacitar esse recurso humano que irá lidar, diretamente, com essa demanda (BENITE; RABELO; BENITE, 2013).

Consequentemente, um bom preparo dos professores na temática se mostra essencial e tem sido valorizado devido aos ganhos provenientes desse tipo de conhecimento, os quais envolvem: maior facilidade na identificação dos alunos, melhor qualidade no atendimento às necessidades específicas dessa população, reconhecimento, respeito e otimização das demandas educacionais (SAKAGUTI; BOLSANELLO, 2012), ampliação do conhecimento interdisciplinar da educação especial e o aprendizado de metodologias e estratégias didáticas mais adequadas (FREITAS *et al.*, 2012). Somente assim os indivíduos com AH/SD poderão ter, identificadas, suas áreas mais desenvolvidas e de interesse e, consequentemente, um melhor aproveitamento de seu potencial.

Considerando-se que o conhecimento das produções desenvolvidas na área contribui para que respostas aos problemas ainda não resolvidos possam ser encontradas (MARTINS *et al.*, 2016) e que as publicações sobre AH/SD nos últimos anos têm sido centradas, especialmente na conceituação, discussões teóricas e enquadramento legal (MIRANDA *et al.*, 2012), pode-se confirmar que a produção científica na temática ainda apresenta muitas lacunas (PÉREZ; FREITAS, 2014). Nesse contexto, os estudos voltados à investigação do papel do professor na educação de superdotados são ainda esparsos. Diante dessa constatação, o presente estudo teve, como objetivo, revisar os estudos brasileiros que enfocam o papel do professor na temática das AH/SD, buscando identificar tendências e lacunas no conhecimento científico.

MÉTODOS

Para atingir os objetivos propostos neste estudo foi realizada uma busca nas bases de dados eletrônicas Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *Scientific Electronic Library Online Brasil* (SciELO.br), Periódicos Capes e Google Acadêmico. O estudo seguiu as recomendações propostas pelo método PRISMA-P (MOHER *et al.*, 2015). Após tal procedimento, 40 artigos foram selecionados.

ESTRATÉGIA DE BUSCA

As bases de dados eletrônicas foram consultadas em junho de 2022, buscando-se por trabalhos que tivessem, como tema principal, o professor dentro da temática das altas habilidades/superdotação no contexto brasileiro. Foram utilizados, como descritores, as palavras “superdotação” e “professor” combinadas, em português, inglês e espanhol, além dos termos isolados “superdotado” e “*gifted*”. Não houve limitação de ano de publicação.

CRITÉRIOS DE ELEGIBILIDADE

Foram aplicados os seguintes critérios de elegibilidade: (1) trabalhos que se referiam à temática das AH/SD e que tivessem, no título, assunto ou como participantes, professores; (2) somente estudos revisados por pares; (3) indiferente ao idioma em que o texto foi publicado, para ele ser inserido bastava que tomasse como base o contexto brasileiro.

Foram excluídos aqueles que, após a leitura dos títulos ou resumos, (1) encontravam-se duplicados; (2) não abordavam a temática pesquisada; (3) tivessem sido realizados em população estrangeira; (4) resenhas, dissertações e teses sobre a temática; (5) aqueles que se referiam a educação especial ou processo de inclusão de forma geral; (6) aqueles que enfocavam as modalidades de atendimento aos estudantes não sendo específico no enfoque do professor. Os resumos foram avaliados por dois revisores, de forma independente.

Na base de dados Google Acadêmico um procedimento diferente foi adotado, devido ao grande número de retornos obtidos com os descritores selecionados. Nesse caso optou-se por realizar a busca a partir da combinação “superdotação *and* professor”. Mesmo assim, a busca resultou em 17.800 trabalhos, nos quais foi aplicado o filtro de ordenação por relevância. As pesquisadoras leram os títulos e resumos dos artigos até que, repetidamente, os trabalhos não mais estivessem relacionados ao tema investigado. Essa situação pode ser verificada a partir do momento em que os resultados da busca passam a incluir somente um dos dois termos combinados. Desse modo, tal marco foi alcançado a partir do resultado 670, de modo que todos os anteriores foram considerados na busca. Considerando-se os critérios de elegibilidade citados anteriormente, 18 destes foram selecionados e incluídos na análise aqui apresentada.

REGISTRO DE ESTUDOS

Os registros foram feitos em uma planilha no programa Excel. A partir da leitura dos resumos dos artigos, por dois revisores independentes, uma triagem dos trabalhos foi realizada. Nessa etapa, três pesquisadores participaram, sendo um doutor em Psicologia e dois orientandos de iniciação científica (IC). O processo foi realizado em dupla, sendo o doutor e um aluno de IC. Foram selecionados aqueles que atendiam ao foco da revisão sistemática. Posteriormente, os mesmos revisores atuaram nas demais fases, de elegibilidade, inclusão e análise.

EXTRAÇÃO DOS DADOS

Posteriormente, após a seleção dos trabalhos, optou-se pela análise das seguintes categorias: ano de publicação, tipo de trabalho (empírico, teórico, estudo de caso, revisão de literatura), foco principal do texto (agrupados posteriormente em práticas pedagógicas, formação profissional, percepções) e, nos estudos empíricos: número de professores participantes, assim como

nível escolar em que atuavam. Os dados foram analisados estimando-se a frequência e porcentagem de ocorrência de cada categoria de resposta.

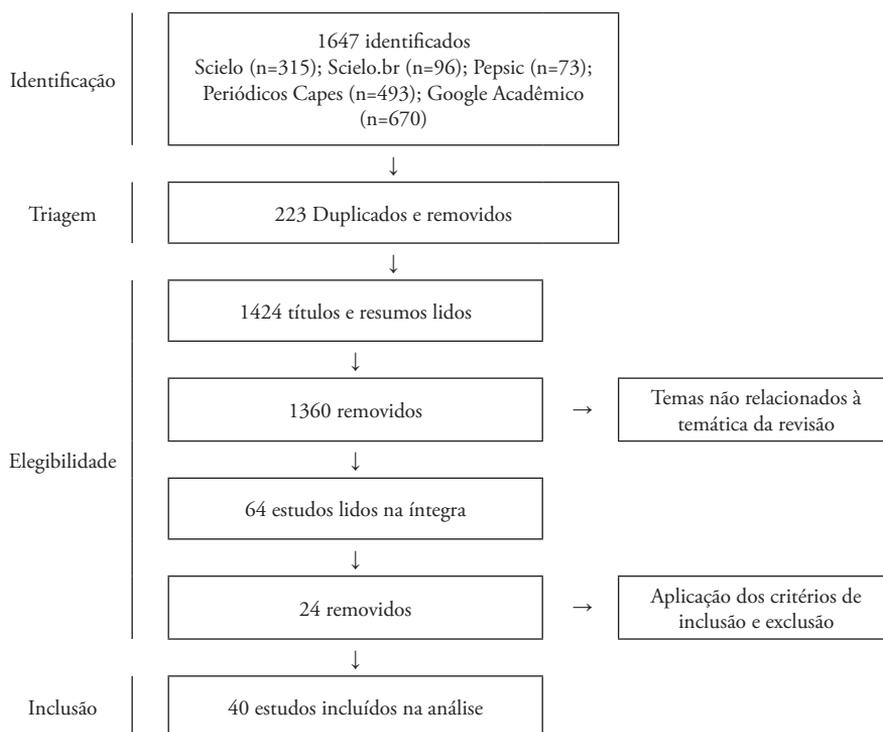
AVALIAÇÃO DO RISCO DE VIÉS

A seleção das bases de dados pode ter atuado de modo a impedir que outros artigos na mesma temática não tenham sido localizados na busca realizada. Do mesmo modo, a seleção dos descritores utilizados na busca também deve ser citada como possível viés na revisão. No caso específico da base de dados Google Acadêmico, apesar dos cuidados na organização dos trabalhos de acordo com o filtro de relevância, outros podem não ter sido corretamente classificados por esse filtro, não sendo, portanto, visualizados pelas pesquisadoras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados analisados, quanto ao ano de publicação, indicaram que o primeiro artigo na temática foi publicado em 2002 e, o último localizado, em 2022. Se considerarmos esse período de 21 anos, veremos que a média é de 1,9 artigos por ano focando o professor na temática das AH/SD, um valor considerado baixo perante a importância desse profissional nessa área da educação especial.

Figura 1 - Fluxograma de Busca e Seleção dos Artigos

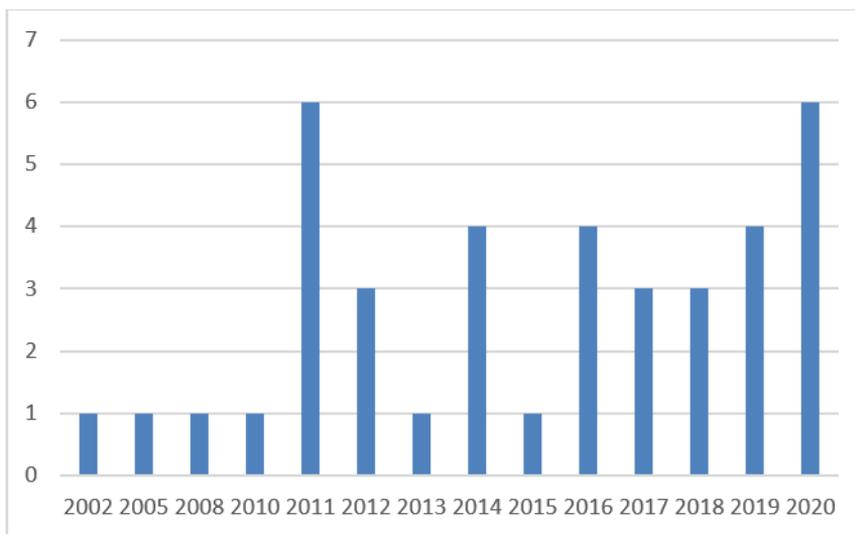


Fonte: Elaboração própria.

Analisando-se a Figura 2, é possível verificar que os anos de 2011 e 2020 foram os que mais apresentaram publicações, sendo possível notar um interesse mais constante a partir de 2016.

Na pesquisa de revisão conduzida por Martins *et al.* (2016), apesar do primeiro estudo acadêmico ter sido encontrado em 1987, os autores ressaltam que, somente a partir dos anos 2000 que um aumento na produção científica na área pode ser notado. Também Pereira, Koga e Rangni (2020), ao revisarem pesquisas sobre AH/SD verificaram aumento no número de publicações a partir do ano de 2008. Tendência similar foi percebida na presente revisão, notando-se, de modo geral, um aumento no número de estudos ao longo do período avaliado, especialmente nos últimos anos.

Figura 2 - Artigos por ano de publicação



Fonte: Elaboração própria.

Interessantemente, chama a atenção o fato das pesquisas sobre professores no contexto das AH/SD se mostrarem, em sua maior parte, recentes, apesar do fato da primeira legislação que faz referência ao superdotado ter sido publicada em 1971 - Lei 5.692/71 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1971), tornando obrigatório o atendimento desses estudantes (METTRAU; REIS, 2007). É importante ressaltar que, apesar desse interesse marcante nos últimos anos, uma série de outros documentos e leis foram promulgados nas últimas décadas, enfocando tanto a educação especial quanto esse público específico (FAVERI; HEINZLE, 2019; PÉREZ; FREITAS, 2014; RONDINI, MARTINS; MEDEIROS, 2021).

A diversidade de normativas reforça a percepção de que, apesar do Brasil ter investido em leis, um descompasso entre os marcos legais e a prática das escolas e professores se faz presente, resultado, em partes, da falta de formação específica e continuada (SANTOS; GUENTHER; ZANIOLO, 2016) como pelo reduzido número de estudos que tenham, como foco, a investigação do papel do professor na temática das AH/SD. Resultados similares foram relatados por Martins *et al.* (2016), os quais, ao analisarem 126 teses e dissertações na temática das AH/SD encontraram somente oito que abordavam a formação docente (6,3%). Tal situação pode ser compreendida, segundo pelo fato de que, apesar de não serem recentes, as políticas públicas para as AH/SD no Brasil ainda serem pouco difundidas e conhecidas, inclusive no contexto educacional (FAVERI; HEINZLE, 2019).

O segundo dado analisado referiu-se ao tipo de artigo. Os resultados indicaram a predominância de estudos do tipo empírico ($n=24$; 61,5%) mas estudos teóricos ($n=6$; 15,5%), revisão de literatura ($n=5$; 12,8%), estudo de caso ($n=3$; 7,7%) e pesquisa documental ($n=1$; 2,5%) também foram encontrados. A predominância de estudos empíricos sobre AH/SD de modo geral também foi relatada por Barbosa (2014), apesar de diferenças se fazerem presentes, dependendo do foco da revisão realizada. No estudo de Pereira, Koga e Rangni (2020), voltado à identificação, a maior parte dos estudos é de natureza teórica (45,3%), seguida pelos estudos empíricos (34%).

Em seguida, a identificação da temática principal dos artigos foi investigada no presente estudo. Os temas foram agrupados por semelhança, de modo que um total de 14 diferentes categorias foram identificadas, as quais encontram-se apresentadas na Tabela a seguir.

Tabela 1 - Temáticas investigadas nos estudos analisados

Temática	Frequência	Porcentagem
Formação do professor	22	20,0
Práticas pedagógicas	21	19,0
Concepções de professores sobre AH/SD	18	16,4
Papel do professor nas AH/SD	16	14,5
Mitos e estereótipos	13	11,9
Dilemas	9	8,2
Instrumentos de identificação para professores	3	2,7
Relação professor-aluno com AH/SD	2	1,8
Atitudes do professor	2	1,8
Autoeficácia de professores	1	0,9
Subjetividade docente	1	0,9
Percepção sobre o aluno com AH/SD	1	0,9
Perfil do professor	1	0,9

Fonte: Elaboração própria.

É importante destacar que um número maior de classificações foi realizado ($n=110$) devido ao fato de que muitos artigos avaliados enfocavam mais de uma temática ($M=2,82$ temáticas por artigo). Diante dessa situação, as pesquisadoras optaram por contabilizar a ocorrência de cada temática. Dentre as temáticas identificadas, destaque pode ser dado a quatro interesses, sendo a formação do professor, suas práticas pedagógicas, concepções sobre o fenômeno e o papel desse profissional, os quais encontram-se, diretamente relacionados, amparando-se na necessidade de subsídios teóricos e metodológicos como base para a elaboração de estratégias de atendimento a esses alunos.

A preocupação dos pesquisadores em relação a esses temas priorizados nos estudos analisados se justifica perante a constatação de que a educação especial tem sido marcada por uma série de dificuldades relacionadas, principalmente, à formação do professor e suas práticas pedagógicas (ALMEIDA; MIGUEL, 2020; GIROTO; SABELLA; LIMA, 2019; WECHSLER; SUÁREZ, 2016). Outros fatores importantes se referem a escassos investimentos, defasagem no acesso a informações atualizadas associada à falta de aprofundamento continuado, a presença de mitos (PÉREZ; FREITAS, 2014), ausência de consenso acerca das terminologias utilizadas (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010), bem como referências históricas que associam as AH/SD somente a um alto

desempenho em testes de inteligência (ROBINSON; CLINKENBEARD, 2008). Esses aspectos têm atuado de forma a dificultar a identificação, registro no censo escolar e, conseqüentemente, a elaboração de políticas públicas eficientes para essa população (PÉREZ, 2012).

Os resultados encontrados confirmam a percepção de Russell (2018), segundo o qual, a produção científica voltada à investigação do papel do professor na temática marca-se por três principais categorias: crenças (referindo-se a compreensões e mitos relacionados ao papel do professor), atitudes (referindo-se aos pensamentos e concepções implícitas sobre a temática) e práticas (englobando as ferramentas e procedimentos para atendimento desses alunos).

Nesse sentido, a revisão de literatura da área apontou uma série de dificuldades que ainda são enfrentadas (VIRGOLIM; KONKIEWITZ, 2014), as quais envolvem a falta de treinamento especializado dos profissionais, material adequado, currículos e programas para essa população, cursos de graduação e pós-graduação específicos para a área, recursos governamentais e programas voltados ao desenvolvimento das AH/SD em todo o país, técnicas mais modernas de identificação, maior número de pesquisas e literatura especializada, sendo notória a necessidade de avanços na formação docente inicial e continuada (CHACON *et al.*, 2017; KAMAZAKI *et al.*, 2017). Dentre as mudanças almeçadas, torna-se fundamental, reflexões acerca do processo formativo docente para atuação na Educação Especial, de forma que os direitos que já estão, há muito tempo, previstos nas Leis brasileiras, possam ser colocados em prática, beneficiando seu público final.

Nesse contexto, o conhecimento docente sobre a temática permite a elaboração de práticas educacionais adequadas e que possibilitam o desenvolvimento das potencialidades desses alunos, de modo a minimizar a propagação de concepções equivocadas sobre o assunto, as quais prejudicam a identificação dos estudantes com AH/SD (MARTINS; CHACON; ALMEIDA, 2018). Nesse sentido, um bom preparo dos professores na temática tem sido valorizado devido aos ganhos provenientes desse tipo de medida, os quais envolvem: maior facilidade na identificação dos alunos, melhor qualidade no atendimento às necessidades específicas dessa população, reconhecimento, respeito e otimização das demandas educacionais (SAKAGUTI; BOLSANELLO, 2012).

Existem evidências mostrando de que a participação dos professores em cursos e treinamentos constitui-se em uma ferramenta eficaz para aumentar a compreensão sobre o aluno, as opções educacionais disponíveis, aumentando a autoconfiança desses profissionais em atender às necessidades diferenciadas e ainda alterando as crenças negativas sobre esses alunos (VREYS *et al.*, 2018). Sendo assim, diversos pesquisadores apontam para a necessidade de que mais estudos sejam conduzidos, voltados à formação do professor (KAMAZAKI *et al.*, 2017), sobre a eficácia e aplicação prática das políticas públicas (GIL *et al.*, 2010), assim como uma atuação efetiva cobrando o cumprimento das normas legais que possibilitem uma educação inclusiva e de qualidade para todos. Faz-se urgente, o aprimoramento da atuação docente a fim de que se possa promover a adequada qualificação dos recursos humanos (METTRAU; REIS, 2007), bem como a revisão das diretrizes curriculares dos cursos de licenciaturas (NAKANO, 2019).

Para as análises seguintes foram considerados somente os artigos do tipo empírico e estudo de caso. Ao identificar a amostra envolvida, os resultados indicaram que, para além do professor ($n=27$), os estudos também contaram com a participação de estudantes ($n=15$), pais ($n=4$), psicólogos ($n=2$) e coordenação pedagógica ($n=1$). Essa tentativa mais ampla de situar a atuação do professor se faz essencial visto que o trabalho junto ao estudante identificado com AH/SD não deve ser centralizado somente no papel desse profissional, sendo importante o envolvimento também

da família e outros profissionais que podem atuar no atendimento às suas necessidades específicas, dentro de uma rede multiprofissional.

Em seguida, o nível educacional focado nos estudos também foi identificado, indicando uma predominância de estudos voltados ao ensino fundamental ($n=19$), seguido do ensino superior ($n=8$), ensino médio ($n=2$) e educação infantil ($n=2$). Tais dados confirmam a percepção da literatura científica acerca da maior frequência de estudos sobre AH/SD na infância e adolescência do que na vida adulta (ANGELA; CATERINA, 2022; FREITAS; PÉREZ, 2010), apesar do reconhecimento da possibilidade de que o estudante universitário que não foi identificado anteriormente, seja durante o curso superior (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2020).

Ao verificarmos que ensino superior foi o segundo nível mais investigado aponta para uma mudança importante de paradigma visto que, de modo geral, a AH/SD na idade adulta foi, durante muito tempo, pouco discutida e investigada (BASSO *et al.*, 2020), permanecendo, tal grupo, pouco focado na literatura científica sobre AH/SD (BROWN *et al.*, 2020). Convém destacar que o Censo Escolar realizado INEP (2021) considera, de forma geral, a educação especial, sem considerar, separadamente, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Ainda assim, é possível verificar que o maior número de alunos incluídos na educação especial está no ensino fundamental, o qual concentra 68,7% dos estudantes segundo o censo 2021 (INEP, 2021), sendo, por tal motivo, esperada a mesma predominância nos estudos investigados. Por fim, a metodologia utilizada nos estudos empíricos foi investigada. Uma variedade de recursos foi encontrada, em um total de 12 diferentes ferramentas. Os dados são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 - Metodologia e ferramentas utilizadas nos estudos empíricos

Recurso	Frequência	Porcentagem
Questionário	14	32,5
Entrevista	13	30,3
Instrumentos	4	9,3
Observação	2	4,7
Análise de documentos	2	4,7
Análise da grade curricular	2	4,7
Pesquisa-ação	1	2,3
Oferecimento de cursos de formação	1	2,3
Análise de produção acadêmica	1	2,3
Análise de narrativas	1	2,3
Formulários não especificados	1	2,3
Encontros com professores	1	2,3

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados indicaram que a maior parte dos estudos fez uso de questionários e entrevistas como ferramenta para coleta de dados. Diferentes instrumentos também foram utilizados, sendo dois específicos para professores: Triagem de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – versão professor (NAKANO, 2021) e a Escala de Identificação de Talentos pelo Professor (SUÁREZ; WECHSLER, 2019), os quais apresentam estudos voltados à investigação das suas qualidades psicométricas, sendo que o primeiro já se encontra disponibilizado para uso

profissional, não tendo seu uso restrito ao psicólogo. O Inventário de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica para crianças – versão para pais, professores e alunos também foi utilizado (GRESHAM; ELLIOT, 2016). Outros três instrumentos foram aplicados para avaliar os alunos: Teste não verbal de raciocínio infantil (PASQUALI, 2005), Teste das Matrizes progressivas coloridas de Raven (RAVEN; RAVEN; COURT, 2018) e Teste de Desempenho Escolar (MILNITSKY; GIACOMONI; FONSECA, 2019). Diversas outras ferramentas foram encontradas nas pesquisas, de modo a apontar para a amplitude de possibilidades de investigação dessa temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão das pesquisas brasileiras que buscaram investigar o papel do professor na temática das altas habilidades/superdotação apontou para um número ainda reduzido de estudos frente a relevância da atuação desse profissional junto ao estudante identificado. A importância de que o professor receba formação inicial e continuada se justifica perante a constatação de que é ele que, mais comumente, irá perceber os sinais indicativos das AH/SD podendo encaminhar o aluno para uma avaliação mais completa. Além disso, caso o diagnóstico seja confirmado, os potenciais poderão ser mais bem explorados e desenvolvidos por meio do atendimento educacional especializado a ser desenvolvido por esse mesmo profissional, na prática diária com o estudante.

Os estudos analisados mostraram que, apesar da existência de diversas leis que garantem a identificação e atendimento desses alunos, público da educação especial, somente mais recentemente o interesse dos pesquisadores brasileiros na temática começou a se fazer presente, especialmente nos últimos anos. Dentre os focos principais, a formação do professor e suas práticas pedagógicas têm recebido maior destaque, sendo ponto crucial para que a melhoria da área possa ser alcançada, beneficiando seu público final. Mostra-se necessário maior investimento na qualificação dos profissionais que atuam na área, a fim de que eles possam se sentir aptos e preparados para realizar processos de triagem, encaminhamento e atendimento adequados.

Apesar da importância dos achados aqui relatados, algumas limitações do estudo merecem ser citadas, tais como a seleção das bases de dados e descritores, de modo que alguns trabalhos na temática podem não ter sido localizados. Do mesmo modo, a subjetividade dos avaliadores, apesar do cuidado na verificação dupla das classificações ter sido feita, pode ter exercido alguma influência nos resultados, de modo que se recomenda cautela na generalização das informações aqui apresentadas. Lacunas relacionadas à ausência de estudos longitudinais, aplicação e avaliação de programas de intervenção, bem como pesquisas voltadas à formação, inicial e continuada, desse profissional puderam ser notadas na revisão, de modo que tais pontos se constituem em aspectos que podem ser sugeridos para serem investigados, em estudos futuros, pelos pesquisadores que atuam na temática.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FLEITH, Denise de Souza; CARNEIRO, Liliane Bernardes. Gifted education in Brazil: historical background, current practices and research trends. *In*: WALLACE, Belle; SISK, Doroth A.; SENIOR, John. **The SAGE handbook of gifted and talented education**. Sage, 2018, p. 432-445.

ALMEIDA, Jane do Socorro Rodrigues; MIGUEL, Joelson Rodrigues. A formação docente para o atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação. **Id on Line – Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 14, n. 51, p. 917-931, 2020.

ALMEIDA, Leandro de Souza; LOBO, Cristina Costa; ALMEIDA, Ana Isabel S.; ROCHA, Renata S.; PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro. Processos cognitivos e de aprendizagem em crianças sobredotadas: atenção dos pais e professores. *In*: PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro; VESTENA, Carla Luciane Blum; STOLTZ, Tania; BARBY, Jarci Maria Machado; BAHIA, Sara; FREITAS, Samarah Perszel de. **Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos**. Prisma, 2017, p. 17-42.

ALMEIDA, Leandro de Souza.; ARAÚJO, Alexandra M.; SAINZ-GÓMEZ, Marta; PRIETO, Maria Dolores. Challenges in the identification of giftedness: issues related to psychological assessment. **Anales de Psicología**, Murcia, v. 32, n.3, p. 621-627, 2016.

ANGELA, Fabio Rosa; CATERINA, Buzzai. Creativity, emotional intelligence and coping style in intellectually gifted adults. **Current Psychology**, v. 41, p. 1191-1197, 2022.

ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.14, n.2, p. 301-309, jul./dez. 2010.

ARANTES-BRERO, Denise Rocha Belfort; CUPERTINO, Cristina. Trajetória de vida de pessoas com altas habilidades/superdotação. *In*: VIRGOLIM, Angela Maria R. **Altas habilidades/superdotação – processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Juruá, 2018, p. 69-96.

BARBOSA, Altemir José Gonçalves. O método das pesquisas sobre talento: análise a partir de artigos indexados na base de dados Scielo. *In*: OMOTE, Sadao; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; CHACON, Miguel. **Ciência e conhecimento em Educação Especial**. São Carlos: Marqueline e Manzini, 2014, p. 115-124.

BASSO, Eduarda; RIECHI, Tatiane Izabele Javorski de Sá; MOREIRA, Laura Ceretta; VEIGA, Elizabeth Carvalho da. Identificação de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 3, p. 453-464, 2020.

BENITE, Anna M. C.; RABELO, Marcos Vinícius; BENITE, Cláudio R. M. Estudos sobre as concepções de professores acerca das altas habilidades e superdotação em rede de colaboração. **Espaço Plural**, v. 29, n. 2, p. 361-381, 2013.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 131, n. 248, p. 1-289, 23 dez. 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BROWN, Maggie; PETERSON, Elizabeth R.; RAWLINSON, Catherine. Research with Gifted Adults: What International Experts Think Needs to Happen to Move the Field Forward. **Roeper Review**, v. 42, n. 2, p. 95-108, 2020.

CATE, Pit-ten; MARKOVA, Mariya; KRISCHLER, Mireille; KROLAK-SCHWERDT, Sabine. Promoting inclusive education: the role of teacher's competence and attitudes. **Insights into Learning Disabilities**, v.15, n. 1, p. 49-63, 2018.

CHACON, Miguel Claudio Moriel; PEDRO, Ketilin Mayra; KOGA, Fabiana de Oliveira; SOARES, Andrea Alves da Silva. Variáveis pessoais de professores e a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 775-786, set./dez. 2017.

KAMAZAKI, Silvana Galdani Claudino; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; PEDRO, Ketilin Mayra. Formação de professores em educação especial na modalidade EaD: alguns apontamentos sobre seis cursos de especialização. **EaD em Foco**, v. 7, n. 3, p. 29-41, 2017.

FAVERI, Fanny Bianca Mette de; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Altas habilidades/superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. **Revista Educação Especial**, v. 32, e118, p. 1-23, 2019.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Suzana Pérez Barrera **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado**. ABPEE, 2010.

FREITAS, Soraia Napoleão; ROMANOWSKI, Caroline Leonhardt; COSTA, Leandra Costa. Alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da educação especial. *In*: MOREIRA, Laura Ceretta, STOLTZ, Tania. **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012, p.237-250.

GIL, Juca; PRIETO, Rosângela Gavioli; SOTO, Ana Paula de Oliveira; FREITAS, Ana Paula Ribeiro; GRINKRAUT, Ananda; ZICHIA, Andrea de Carvalho; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro; CURSINO, Paula Regina; GONZALEZ, Roseli Kubo. Gestão das políticas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em municípios paulistas. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v.7, p.15-24, jan./jun. 2010.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; SABELLA, Natália Morato Mesquita; LIMA, Jessica Mariane Rodrigues de. Representações do professor generalista acerca do professor especialista: análise da produção científica em educação especial no período de 2008 a 2015. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-20, 2019.

GRESHAM, Frank M.; ELLIOTT, Stephen N. **Inventário de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica para crianças**. Tradução de Zilda A. P. Del Prette, Lucas Cordeiro Freitas, Marina Bandeira e Almir Del Prette. São Paulo: Pearson, 2016.

GUENTHER, Zenita C. Quem são os alunos dotados? Reconhecer dotação e talento na escola. *In*: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania. **Altas Habilidades/Superdotação Talento, Dotação e Educação**. Juruá, 2012, p. 63-83.

HERTZOG, Nancy B.; MUN, Rachel U.; DURUZ, Bridget; HOLLIDAY, Amy A. Identification of strengths and talents in young children. *In*: PFEIFFER, Steven I.; SHAUNESSY-DEDRICK, Elizabeth; FOLEY-NICPON, Megan. **APA handbook of giftedness and talent**. Washington: American Psychological Association, 2018, p. 301-316.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA E MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo da educação básica 2021 – resumo técnico**. Brasília, DF, 2021. Recuperado de https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf

KAUFMAN, James C.; PLUCKER, Jonathan; RUSSELL, Christina M. Identifying and assessing creativity as a component of giftedness. **Journal of Psychoeducational Assessment**, v. 30, n. 1, p. 60-73, 2012.

KAUFMAN, James M.; ANASTASIOU, Dimitris; MAAG, John W. Special education on the crossroad: an identity crisis and the need for a scientific reconstruction. **Exceptionality**, London, v. 25, n. 2, p. 139-155, Oct. 2017.

KORNMANN, Jessica; ZETTLER, Ingo; KAMMERER, Yvonne; GERGETS, Peter; TRAUTWEIN, Ulrich. What characterizes children nominated as gifted by teachers? A closer consideration of working memory and intelligence. **High Ability Studies**, v. 26, n. 1, p. 75-92, 2015.

- LEE, Donghyuck; PFEIFFER, Steven I. The reliability and validity of a Korean-translated version of the Gifted Rating Scales. **Journal of Psychoeducational Assessment**, v. 24, n. 2, p. 201-224, 2006.
- LIMA, Denise Maria de Matos Pereira; MOREIRA, Laura Ceretta. O professor frente à identificação do estudante com altas habilidades/superdotação na universidade. In: VIRGOLIM, Angela Maria Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba: Juruá, 2018, p. 271-286.
- MACHADO, Járcki Maria; STOLTZ, Tania. Aluno com altas habilidades/superdotação matematicamente talentoso: um desafio ao professor. In: VIRGOLIM, Angela Maria Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Juruá, 2018, p. 261-270.
- MAIA-PINTO, Renata R.; FLEITH, Denise de Souza. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 78-90, jan./abr. 2002.
- MARTINS, Barbara Amaral.; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Autoeficácia docente e educação especial: revisão de produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-22, 2019.
- MARTINS, Barbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel; ALMEIDA, Leandro S. Estudo comparativo luso-brasileiro sobre a formação inicial de professores em altas habilidades/superdotação com enfoque nos conteúdos curriculares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 309-326, jul./set. 2018.
- MARTINS, Barbara Amaral; PEDRO, Ketilin Mayra; OGEDA, Clarissa Maria Marques.; SILVA, Rosilaine Cristina; KOGA, Fabiana de Oliveira; CHACON, Miguel Claudio Moriel. M. Altas habilidades/superdotação: estudos no Brasil. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, p. 135-139, 2016.
- METTRAU, Marsyl Bulkool; REIS, Haydéa Maria Marino de Sant'Anna. Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 489-509, dez. 2007.
- MILLER, Erin; COHEN, Leonora M. Engendering talent in others: expanding domains of giftedness and creativity. **Roepers Review**, v. 34, n. 2, p. 104-113, 2012.
- MILNITSKY, Lilian; GIACOMONI, Claudia Hofheinz; FONSECA, Rochelle Paz. **Teste de Desempenho Escolar– TDE II**. São Paulo: Vetor, 2019.
- MIRANDA, Lucia; ARAÚJO, Alexandra M.; ALMEIDA, Leandro S. Identification of gifted students by teachers: reliability and validity of the cognitive abilities and learning scale. **Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia**, v. 3, n. 2, p. 14-18, 2013.
- MIRANDA, Lúcia; GUENTHER, Zenita; ALMEIDA, Leandro S.; FREITAS, Soraia N. A produção científica na sobredotação em Portugal e no Brasil. **Revista Amazônica**, v. 10, n. 3, p. 79-94, 2012.
- MOHER, David; SHAMSEER, Larissa; CLARKE, Mike; GHERSI, Davina; LIBERATI, Alessandro; PETTICREW, Mark; SHEKELLE, Paul; STEWART, Lesley A.; PRISMA-P Group. Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. **Systematic Reviews**, v. 4, n. 1, p. 1-9, 2015.
- NAKANO, Tatiana de Cassia. Diretrizes curriculares em Psicologia: análise da formação para atuação na educação especial. **Revista Examen**, v. 3, n. 3, p. 11-37, 2019.

NAKANO, Tatiana de Cassia. Análise das diretrizes curriculares de Pedagogia para formação em educação especial e altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, ed.esp., p. 7-21, 2022.

OLIVEIRA, Ana Paula de; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Altas habilidades/superdotação no ensino superior: análise de dissertações e teses brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. 1-7, 2020.

OZCAN, Deniz; KAYA, Furkan Emir Sefa. What does giftedness mean according to teachers? **International Journal of Learning and Teaching**, v. 8, n. 2, p. 150-155, 2016.

OZCAN, Deniz; KOTEK, Aysin. What do the teachers think about gifted students? **Procedia Social and Behavioral Sciences**, v. 190, p. 569-573, 2015.

PASQUALI, Luis. **Teste Não Verbal de Raciocínio Infantil – TNVRI**. São Paulo: Vetor, 2005.

PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo; GUIMARÃES, Selva. A educação especial na formação de professores: um estudo sobre cursos de licenciatura em Pedagogia. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 571-586, 2019.

PEREIRA, Josilene Domingues Santos; KOGA, Fabiana Oliveira; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Identificação de altas habilidades em estudos publicados na Revista Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-26, 2020.

PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera. E que nome daremos à criança? *In*: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tanis. **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá Editora, 2012, p. 45-62.

PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Políticas públicas para as altas habilidades/superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 627-640, set./dez. 2014.

PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro. **Altas habilidades/superdotação (AH/SD): identificação, mitos e atendimento**. Juruá, 2021.

RANGNI, Rosemeire de Araújo; ROSSI, Carlos Samuel; KOGA, Fabiana Oliveira. Estudantes com altas habilidades ou superdotação: desdobramentos dos índices da Sinopse Estatística e dos Microdados na Região Sudeste do Brasil. **Research, Society, and Development**, v. 10, n. 4, e7710413856, 2021.

RAVEN, John., RAVEN, John Carlyle.; COURT, John Hugh. **Matrizes progressivas coloridas de Raven**. Tradução Jonas Jardim de Paula, Carlos Guilherme Maciel Furtado Schlottfeldt, Leandro Fernandes Maloy Diniz e Gisele Aparecida Alves Mizuta. São Paulo: Pearson, 2018. 144p.

ROBINSON, Ann; CLINKENBEARD, Pamela R. History of giftedness: perspectives from the past presage modern scholarship. *In*: PFEIFFER, Steven I. **Handbook of giftedness in children: Psycho-Educational theory, research and best practices**. New York: Springer, 2008. p.13-31.

RONDINI, Carina Alexandra; MARTINS, Bárbara Amaral; MEDEIROS, Tatiane Pereira Tsutsumi de. Diretrizes legais para o atendimento do estudante com altas habilidades/superdotação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 15, e3293014, p. 1-21, 2021.

RUSSELL, Joseph L. High school teacher's perception of giftedness, gifted education, and talent development. **Journal of Advanced Academics**, v. 29, n. 4, p. 275-303, 2018.

SABATELLA, Maria Lúcia. Expandir horizontes para compreender alunos superdotados. *In*: MOREIRA, Laura Ceretta.; STOLTZ, Tania. **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Juruá, 2012, p. 113-128.

SAKAGUTI, Paula Mitsuyo Yamasaki; BOLSANELLO, Maria Augusta. A família e o aluno com altas habilidades/superdotação. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania. **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Juruá, 2012, p. 221-236.

SANTOS, Rosimeire dos; GUENTHER, Zenita Cunha; ZANIOLO, Leandro Osni. Efeitos da legislação para a educação de dotados e talentosos: o que dizem os gestores escolares. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 20, n. 3, p. 643-667, 2016.

SNYDER, Kate E.; MAKEL, Matthew C.; ADELSON, Jill L.; CRAWFORD, Brittany F.; BARGER, Michael M. Concordance and discordance in implicit beliefs about intelligence and giftedness. **Learning and Individual Differences**, v. 86, 101971, 2021.

SUÁREZ, Janete Tonete; WECHSLER, Solange Muglia. Escala de identificação de talentos pelo professor, ITP: evidências de validade e precisão. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-21, 2019.

VIRGOLIM, Angela Maria Rodrigues; KONKIEWITZ, Elizabeth C. **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Papirus, 2014.

VREYS, Carla; NDUNGBOGUN, Gilles.; KIEBOOM, Tessa; VENDERICKX, Katheleen. Training effects of Belgian preschool and primary school teacher's attitudes towards the best practices for gifted children. **High Ability Studies**, v. 29, n. 1, p. 3-22, 2018.

WECHSLER, Solange Muglia; SUAREZ, Janete Tonete. Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. **Revista de Psicologia**, Lima, v. 34, n. 1, p. 39-60, jan./jun. 2016.

WEYNS, Tessa; PRECKEL, Franziz; VERSCHUEREN, Karine. Teachers-in-training perceptions of gifted children's characteristics and teacher-child interactions: An experimental study. **Teaching and Teacher Education**, v. 97, 103215, 2021.

Agradecimentos: CNPq e Fapesp (processo 2021/06366-3).

CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE E SUPERDOTAÇÃO: REVISANDO AS PRODUÇÕES BRASILEIRAS

CONTEXTS OF VULNERABILITY AND GIFTED: REVIEWING BRAZILIAN PRODUCTIONS

Thaís Barbosa Barros de Castro SOUZA¹

Alice Akemi YAMASAKI²

Fernanda Serpa CARDOSO³

RESUMO: presente pesquisa tem o objetivo de responder ao seguinte questionamento: “Os contextos de vulnerabilidades são abordados em textos acadêmicos que tratam das Altas Habilidades ou Superdotação?” Para elucidar esta indagação, a metodologia pautou-se em levantamento de pesquisas nos seguintes bancos de dados: Google Acadêmico, Scielo e Teses e Dissertações da CAPES. A busca identificou 15 trabalhos produzidos na última década: 06 artigos científicos, 01 monografia de graduação, 01 de especialização, 05 dissertações de mestrado e 02 teses de doutorado. O resultado da busca revela que a temática estimula estudiosos nos diversos níveis acadêmicos com estudos desenvolvidos em 04 regiões do país. Agrupados em 07 categorias, em virtude de sua temática central, os trabalhos estão divididos da seguinte forma: Situação de Rua (1 estudo); Situações de Vulnerabilidade (3 resultados); Instituições de Acolhimento (3 resultados); Conflitos com a Lei (2 resultados); Quilombolas e Questões Raciais e de Gênero (2 resultados); Assentamento Rural e Escolas Ribeirinhas (3 resultados) e Situação de Rua/Instituições Prisionais (1 resultado). Apesar da diversidade de olhares investigados, o resultado aponta que os estudos ainda são escassos, fomentando diversos questionamentos como: os mitos e estereótipos das Altas Habilidades ou Superdotação (AH ou SD) acentuam a invisibilidade destes indivíduos? Faltam políticas públicas que permitam a aplicabilidade das leis? Existem programas de enriquecimento para estes alunos em contexto de vulnerabilidade? Conclui-se que é imperativo e urgente que nós, enquanto coletividade, voltemos o olhar para estas crianças e jovens que continuam negligenciados nas diversas esferas da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Altas Habilidades ou Superdotação. Contextos de Vulnerabilidade. Inclusão.

ABSTRACT: the present research aims to answer the following question: Do contexts of vulnerability appear in Brazilian academic studies on high abilities or giftedness? To elucidate this question, the methodology was based on a survey research in the following databases: Google Scholar, Scielo and Teses e dissertações da CAPES. The survey identified 15 essays produced in the last decade: 06 scientific articles, 01 undergraduate monograph, 01 specialization, 05 master's dissertations and 02 doctoral theses. The survey result reveals that the theme encourages scholars at different academic levels and that the studies were developed in 04 of the country's regions. Grouped into 07 categories, using their central theme, the essays are organized as follows: Individuals living on the streets (1 study); Vulnerability Situation (3 results); Refugee Institutions (3 results); Conflicts with the Law (2 results); Quilombolas and Racial and Gender Issues (2 results); Rural Settlement and Riparian Schools (3 results) and Street Situation/ Prison Institutions (1 result). Despite the diversity of perspectives investigated, the result shows that studies are still scarce, encour-

¹ Mestranda do CMPDI - Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão. Universidade Federal Fluminense - UFF. E-mail: thaisbarros@id.uff.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6028-141X>

² Doutora em Educação. Professora Associada do Departamento Educação, Sociedade e Conhecimento (SSE) da Faculdade de Educação, da Universidade Federal Fluminense - UFF. E-mail: aayamasaki@id.uff.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6449-5132>

³ Doutora em Ciências e Biotecnologia. Professora Adjunta do Departamento de Biologia Celular e Molecular e do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão – CMPDI, da Universidade Federal Fluminense- UFF. E-mail: fernandaserpa@id.uff.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3806-1725>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n1.p107-124>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

raising several questions such as: do the myths and stereotypes of High Abilities or Giftedness accentuate the invisibility of these individuals? Is there a lack of public policies that allow the applicability of laws? Are there enrichment programs for these students in a context of vulnerability? We can conclude that it is imperative and urgent that we, as a community, turn our gaze to these youth who continue to be neglected in the various spheres of society.

KEY WORDS: High abilities or Giftedness. Contexts of Vulnerability. Inclusion.

INTRODUÇÃO

A educação assim como a inclusão são direitos garantidos por lei. Entretanto, a realidade educacional brasileira aponta que há um grande número de crianças e jovens sem um atendimento escolar adequado a algumas especificidades. Dentre estes indivíduos, encontram-se aqueles que são o público da educação inclusiva, como também os que estão em situação de vulnerabilidade econômica e social. Tais ausências denunciam e demonstram violações de Direitos Humanos, uma vez que o reconhecimento das singularidades e necessidades destes indivíduos é precário, o que acaba acarretando em uma série de dificuldades que marcam a trajetória escolar e que, em última instância, muitas vezes culmina na evasão.

Em estudo realizado em 2018 pelo UNICEF (Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas), intitulado “Pobreza na Infância e na Adolescência”, tomando como fonte de dados os resultados obtidos no PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) 2015, as privações a direitos básicos como educação, informação, água, saneamento, moradia e proteção contra o trabalho infantil impactam na vida de mais de 60% de crianças e jovens de zero a 18 anos no Brasil. Nesse sentido, as condições precárias de vida demonstram “a inter-relação entre privações, exclusões e as diferentes vulnerabilidades a que meninas e meninos estão expostos e que impactam seu bem-estar” (UNICEF, 2018, p.6). Essa análise do UNICEF (2018) traz informações graves no que diz respeito à condição de vida dessa faixa etária e os números apontados fomentam a necessidade de identificar aspectos importantes a serem considerados em estudos que tratam dos grupos sociais em “vulnerabilidade social”. Um dos dados preocupantes do estudo, refere-se aos quase 1,1 milhão de crianças e adolescentes, respectivamente de 4 e 5 anos e de 15 a 17 anos, faixa etária de escolarização obrigatória, e que se encontram fora da escola (UNICEF, 2018).

Ao realizar uma breve revisão sobre o conceito de vulnerabilidade social, Scott *et al.* (2018) afirmam que não há uma definição unívoca ou simples do termo, resultado constatação esse que motivou a realização de um estudo que aprofundou como as pesquisas acadêmicas da Psicologia estavam se referindo aos grupos sociais empobrecidos e fragilizados socialmente. Os resultados encontrados sobre vulnerabilidade social por Scott *et al.* (2018) foram agrupados em três categorias: a primeira refere-se à exposição a riscos que afetam, individual ou coletivamente, diferentes grupos sociais, e que envolvem aspectos sociais e políticos poderiam atenuar ou auxiliar tais indivíduos no enfrentamento aos riscos; a segunda categoria identificada pelos pesquisadores (SCOTT *et al.*, 2018) envolve aspectos demográficos e/ou socioeconômicos da vulnerabilidade social, que ressaltam elementos do acesso desigual a recursos materiais e simbólicos, expondo grupos sociais a uma condição adversa em suas vidas. A terceira categoria de vulnerabilidade social envolve uma concepção multidimensional, na qual diferentes fatores e circunstâncias podem estar relacionados às condições identificadas nos grupos sociais, tanto do ponto de vista econômico, como social e emocional; são estudos que revelam uma dificuldade de acesso dos coletivos atingidos à necessária proteção do Estado no que diz respeito à garantia de direitos; se aplicada esta categoria multidimensional à realidade brasileira, podemos afirmar que a vulnerabilidade social refere-se às diversas negligências e omissões com relação ao cumprimento

daquilo que se prevê com a legislação brasileira, especialmente com os direitos assegurados (no papel) com a Constituição Federal de 1988.

Segundo o Censo Escolar (2020), mais de 47 milhões de alunos foram matriculados na Educação Básica. Tomando como base esse quantitativo, calcula-se que cerca de 2,3 milhões sejam superdotados, se considerarmos a estimativa indicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), na qual 5% da população mundial apresenta comportamento superdotado. Entretanto, o mesmo Censo Escolar (2020) informa que em nosso país foram matriculados 24.424 estudantes que apresentam Altas Habilidades ou Superdotação, o que demonstra que há uma distorção nos dados informados e que, possivelmente, o número real de alunos brasileiros com Altas habilidades ou Superdotação seja muito maior.

Relacionando o perfil dos alunos superdotados aos contextos de vulnerabilidade social, indagamo-nos: como podemos investigar o estrato social do qual fazem parte os 24 mil superdotados declarados no Censo de 2020? existem estudos sobre a superdotação que se remetem a esses grupos sociais que se encontram em contexto de vulnerabilidade social? Consideramos que é imprescindível que os indivíduos com comportamento superdotado e inseridos em contextos de vulnerabilidade social sejam identificados, reconhecidos e estimulados, uma vez que as minorias traduzem a parcela da sociedade mais negligenciada nos mais diversos aspectos dos direitos e garantias fundamentais.

Atualmente, o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que estabelece a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, define que alunos com Altas Habilidades ou Superdotação apresentam desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares. Sendo que as áreas de manifestações destas habilidades são: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes (BRASIL, 2020).

Diante desses parâmetros da legislação vigente⁴, tem sido um desafio o processo de identificação de alunos com comportamentos superdotados: entre outras dimensões a serem consideradas, perguntamos qual(is) conceito(s) de inteligência contribui(em) com a identificação dos comportamentos superdotados? Para atender esse anseio, tomaremos por base os estudos e concepções de Sternberg (2005) e de Gardner (2000), para apresentar visões mais abrangentes com relação ao tema da inteligência.

O psicólogo e psicometrista estadunidense Robert Sternberg estabelece o conceito de “inteligência exitosa”, que consiste na capacidade de se atingir os objetivos de vida dentro de um determinado contexto sociocultural. A “inteligência exitosa” decorre da habilidade para se adaptar, moldar e selecionar ambientes através da combinação de habilidades analíticas, criativas e práticas buscando potencialização dos pontos fortes e compensação dos pontos fracos. (STERNBERG, 2005)

Conforme sua teoria triárquica da inteligência, Sternberg (1992) identifica três tipos de inteligência: analítica, a prática e a criativa. A teoria é ainda composta por três subteorias: a componencial, que se relaciona à inteligência analítica e consiste fundamentalmente na inteligência acadêmica. A subteoria contextual está relacionada à inteligência prática e consiste na capacidade de interagir “com sucesso” com o mundo ao seu redor. Pessoas praticamente inteligentes são particularmente habilidosas em se comportar de maneira bem-sucedida em seu ambiente externo.

⁴ A pesquisa buscou utilizar o que é mais recente quanto a legislação. Entretanto, o decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, atualmente encontra-se suspenso. Salientamos ainda, que com relação a resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que é a legislação anterior, a definição adotada para caracterizar os alunos com altas habilidades ou superdotação permaneceu a mesma.

A subteoria experiencial relaciona-se à inteligência criativa, e refere-se à capacidade de usar o conhecimento existente para criar novas maneiras de lidar com novos problemas ou novas situações.

Outro teórico que desenvolveu estudos com um novo olhar sobre a inteligência é o psicólogo americano Howard Gardner. O pesquisador formulou a teoria das Inteligências Múltiplas e concebeu a existência de oito tipos de inteligência com diferentes conteúdos da cognição, sendo elas: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e a naturalista (GARDNER, 2000). Apesar de não ser um estudioso da área das Altas Habilidades ou Superdotação, seus estudos contribuem para a adoção de uma visão mais ampla e diversificada a respeito da inteligência.

Segundo Gardner (2000, p. 115-116):

[...] agora que sabemos sobre as enormes diferenças no modo como as pessoas adquirem e representam o conhecimento, podemos fazer com que estas diferenças sejam o ponto central do ensino e do aprendizado? Ou, ao invés disso, continuaremos tratando todo mundo de modo uniforme? Se ignorarmos essas diferenças, estamos destinados a perpetuar um sistema que atende a uma elite – tipicamente àqueles que aprendem melhor de uma determinada maneira, em geral linguística ou lógico-matemática. Por outro lado, se levarmos a sério essas diferenças, cada pessoa pode ser capaz de desenvolver mais plenamente seu potencial intelectual e social (GARDNER, 2000, p. 115-116).

Além da questão sobre qual inteligência estamos considerando, queremos nos debruçar sobre as Altas Habilidades em contextos de vulnerabilidades. Para iniciar as considerações a esse respeito, queremos citar a psicopedagoga romena, radicada em Israel, Érika Landau. Seus estudos exploraram também as minorias e imigrantes, Landau e David (2005) apontaram em seu artigo: Quem serão os superdotados do futuro?⁵, que não necessariamente as crianças das minorias ou imigrantes apresentam desvantagens perante seus pares, mas sim desfrutam de desafios diferentes para sua inteligência, maturidade emocional e criatividade. Os pesquisadores (LANDAU; DAVID, 2005) indicaram que crianças oriundas das camadas mais vulneráveis têm maior motivação para o aprendizado, uma vez que desenvolvem sua individualidade e estão mais expostas a situações multidisciplinares, como o fato de serem bilíngues. Sendo assim, elas acabam apresentando formas mais criativas de estabelecer conexões e com uma maior capacidade de inventar e pensar novos conceitos.

Tais apontamentos vão ao encontro do que é abordado por Renzulli (2021), em seu artigo intitulado “Avaliação para a aprendizagem: O elemento que falta para a identificação de Altas Habilidades em grupos de baixa renda e minorias”⁶. Neste artigo, o autor trata de grupos minoritários e pertencentes às camadas de baixa renda, minorias e estudantes bilíngues, que apresentam Altas Habilidades ou Superdotação. Joseph Renzulli é teórico de referência na área, dedicado há quase 40 anos ao tema e possui substancial produção na área, constantemente atualizada em seu site.

Ainda sobre este artigo, (RENZULLI, 2021) chama a atenção para a diferença que há entre a avaliação DA e PARA a aprendizagem. Enquanto a primeira avalia o que o aluno já sabe, a segunda busca identificar quais competências são necessárias para que os alunos aprendam novos conteúdos, de maneira agradável e entusiasmada. Renzulli (2021) afirma que a avaliação da aprendizagem é baseada em conteúdos formais, estruturados, com normas e critérios referenciados,

⁵ Tradução das autoras: “Who will be the gifted of the future?”

⁶ Tradução das autoras: “Assessment for learning: The missing element for identifying high potential in low income and minority group.”^s

que buscam medir o conhecimento dos alunos, atendendo a padrões e estabelecendo comparações. Quando se trata da avaliação para a aprendizagem, segundo o autor, ela é informal, flexível e contínua, baseando-se em informações coletadas dos alunos, diante da observação e utilizada para adaptar o ensino às necessidades individuais (REZZULLI, 2021). Na avaliação da aprendizagem são apreciados o conhecimento adquirido, as habilidades desenvolvidas e o desempenho acadêmico dos indivíduos. Tratando-se da avaliação para a aprendizagem, os dados reunidos são fornecidos pelos próprios alunos, concentrando-se neles como um indivíduos, apontando seus interesses, preferências na forma de aprendizagem, modos favoritos de expressão, entre outros fatores cognitivos⁷.

Deste modo, Renzulli (2021) destaca que fatores “não cognitivos” estão assumindo, nos dias atuais, um grande papel e começam a ser amplamente valorizados em seus últimos estudos. Características como autocontrole, planejamento, organização, interação social, liderança altruísta, consciência das necessidades das outras pessoas, trabalho em equipe, entre outros atributos, considerados funções executivas, passaram a ser extremamente importantes. Atualmente, as admissões em projetos universitários e também o recrutamento para oportunidades de empregos vêm buscando estas habilidades de seus proponentes. A partir do que foi descrito, o pesquisador afirma que:

Podemos alcançar maior equidade nos programas de educação de superdotados para populações minoritárias, complementando abordagens baseadas em normas para identificação com informações adicionais que documentam os interesses dos estudantes, talentos, estilos de aprendizagem, preferências de estilo de expressão, motivação e habilidades de função executiva em áreas singulares onde há evidência baseada em desempenho de alto potencial emanado dos estudantes pela real participação em atividades desafiadoras (REZZULLI, 2021, p.203-204).⁸

Renzulli (2021) assegura que é necessário promover uma mescla entre as avaliações formais e padronizadas juntamente com avaliação flexíveis e informais, quando se trata da identificação de estudantes pertencentes a classes minoritárias. Diante do que foi exposto tanto em termos dos direitos básicos como dos estudiosos da inteligência e das AH/SD, o presente artigo tem por objetivo apresentar produções nacionais acerca do tema das Altas Habilidades ou Superdotação em contextos de vulnerabilidades.

METODOLOGIA

Esta pesquisa bibliográfica buscou responder ao seguinte questionamento: “Os contextos de vulnerabilidades são abordados em textos acadêmicos que tratam das Altas Habilidades ou Superdotação?” Foram considerados como banco de dados relevantes: Scielo, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Google Acadêmico.

Os bancos de dados foram consultados no período de 01 a 30 de junho 2022. Para a realização da pesquisa, foi utilizado o operador booleano (AND). Os termos empregados na busca

⁷ Identificados por Joseph Renzulli na operação Houndstooth estes componentes interagem e potencializam as atividades de processamento cognitivo dos indivíduos. Sendo eles: otimismo, coragem, romance com o tópico ou disciplina, sensibilidade às questões humanas, energia física/mental e visão/senso de destino.

⁸ Tradução das autoras: We can achieve greater equity in gifted education programs for underrepresented populations by supplementing norm-based approaches to identification with additional information that documents students' interests, talents, learning styles, expression style preferences, motivation, and executive function skills in singular areas where there is performance-based evidence of high potential emanating from students' actual participating in challenging activities

foram: superdotação AND situação de rua, altas habilidades AND vulnerabilidade, altas habilidades AND favela, altas habilidades AND medidas socioeducativas, superdotação AND vulnerabilidade, superdotação AND quilombolas, altas habilidades AND população de rua.

Além de serem os bancos de dados mais populares quando se trata de trabalhos científicos, eles apresentam material que é disponibilizado gratuitamente e em língua portuguesa. Com isso, como critério de inclusão optou-se por selecionar somente produções em língua portuguesa e que foram desenvolvidas na última década. Trabalhos anteriores ao ano de 2012 foram excluídos. Foi adotado também, como critério de exclusão, trabalhos que tratavam de revisões sistemáticas ou de literatura. Somado a isso, todos os documentos selecionados estão vinculados a instituições de pesquisa brasileiras ou foram publicados em revistas nacionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Abaixo apresentamos três quadros, com os resultados das buscas realizadas nos bancos de dados. Foram retiradas as duplicidades assim como os trabalhos que, apesar de abordarem a temática das Altas habilidades ou Superdotação, não tratavam de contextos de vulnerabilidades.

Quadro 1: Resultado da busca realizada no banco de dados **SciELO (01)**

Termo de busca	Título	Autor(es)	Ano	Tipo de Produção e Instituição	Palavras Chaves
Superdotação AND situação de rua	1-Identificando adolescentes em situação de rua com potencial para altas habilidade/ superdotação	Cardoso, Adriana Oliveira Guimarães; Becker, Maria Alice d'Avila.	2014	Artigo Revista Brasileira Educação Especial.	Educação Especial; Meninos de Rua; Altas habilidades Superdotação

Fonte: As autoras, 2022.

Quadro 2: Resultados da busca realizada no **Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (4)**

Termo de busca	Título	Autor(es)	Ano	Tipo de Produção e Instituição	Palavras Chaves
altas habilidades AND favelas	2-A atuação do instituto Rogerio Steinberg com crianças e adolescentes de favelas cariocas: uma Cartilha Informativa sobre AH/SD.	Melo, Isabel Cristina Nonato de Farias	2019	Dissertação de Mestrado UFF	Altas Habilidades Superdotação, Organização; Não-Governamental, Legislação, Educação Inclusiva Políticas Públicas
altas habilidades AND vulnerabilidade	2-Resolução de conflitos sociais por estudantes com altas habilidades/ superdotação em situação de vulnerabilidade humana.	Oliveira,Carla Sant'Ana de.	2021	Tese de Doutorado UFPR	Estudantes com altas habilidades/ Superdotação; Criatividade. Vulnerabilidade; Desenvolvimento Social; Educação Inclusiva.

	3- Verificação de altas capacidades em crianças e adolescentes em situação de acolhimento no Brasil e na Espanha.	Colozio, Amanda Rodrigues de Souza	2021	Tese de Doutorado UFSCAR	Educação Especial, Altas Capacidades, Vulnerabilidade Social, Instituição de Acolhimento, Identificação, Atendimento.
	3- Percepções dos profissionais de uma instituição de acolhimento sobre a criança com comportamento de altas habilidades/ superdotação.	Antonioli, Camyla	2015	Dissertação de Mestrado UFSM	Altas habilidades/ superdotação, Acolhimento institucional, Criança, Percepções

Fonte: As autoras, 2022.

Quadro 3 – Resultados da busca realizada no Google Acadêmico (10)

Termo de busca	Título	Autor(es)	Ano	Tipo de Produção e Instituição	Palavras Chaves
superdotação AND vulnerabilidade	2- Desenvolvendo talentos, transformando vidas: o atendimento aos superdotados realizado pelo Instituto Rogério Steinberg.	Simão, Sonia Noemi Klavin;Pinheiro, Virgínia Louro de Andrade ;Cabral, Rosangela Jesus Pereira.	2015	Artigo Revista Brasileira de altas habilidades/ Superdotação.	Desnvolvimento, Instituto Steinberg.
	3- O trabalho da gestão participativa de uma instituição de acolhimento para a identificação de crianças com altas habilidades/ superdotação.	Antonioli, Camyla	2014	Monografia de Especialização UFSM	Altas habilidades /Superdotação, Identificação, Gestão Participativa; Instituição de Acolhimento.
	4- O crime não compensa: estudo da trajetória de vida de duas personalidades com indicadores de altas habili- dades/ superdotação.	Moraes, Joyce Santiago de	2017	Monografia de Graduação UFSM	Relato biográfico. Altas habilidades/ superdotação. Criminalidade. Identificação. Orientação.
	6- O talento no assentamento rural: o estudo de caso de um adolescente superdotado.	Ferreira, Urielma Lima	2019	Dissertação de Mestrado UNB	Talento; Superdotação; Subrepresentação; Assentamento rural; Identificação.

Termo de busca	Título	Autor(es)	Ano	Tipo de Produção e Instituição	Palavras Chaves
altas habilidades AND medidas socioeducativas	4- Altas habilidades / superdotação: contexto de jovens em medidas socioeducativa no centro de ressocialização Dagmar Feitosa em Manaus – Amazonas.	Figueiredo, Rejane dos Santos Pereira; Fernandes, Catarina Costa.	2022	Artigo Revista Brasileira de Desenvolvimento	Superdotação, Ressocialização, Discriminação, Indicadores.
altas habilidades AND vulnerabilidade	5- Altas habilidades /Superdotação e Interseccionalidade entre gênero, raça e classe social uma problematização inicial.	Neumann, Patrícia; Ribeiro, Débora.	2020	Artigo Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial	Altas Habilidades/ Superdotação, Gênero, Raça, Classe social, Educação.
superdotação AND quilombola	5 - Projeto político e projeto pedagógico de escolas quilombolas amapaenses: contextualizando as altas habilidades/ superdotação.	Almeida, Roanne Priscila Castro	2018	Dissertação de Mestrado UFSC	Educação Especial. Altas Habilidades/ superdotação. Escolas quilombolas. Projeto Político Pedagógico.
	6 – O aluno com altas habilidades/ superdotação em escola ribeirinha na Amazônia.	Ferreira, José Adnilton Oliveira; Carneiro, Carneiro, Relma Urel Carbone.	2020	Artigo Revista online de Política e Gestão Educacional	Inclusão escolar, altas habilidades/ superdotação, Amazônia amapaense, Educação ribeirinha
	6-Inclusão escolar? o aluno com altas habilidades/ superdotação em escola ribeirinha na Amazônia.	Ferreira, José Adnilton Oliveira	2018	Dissertação de Mestrado UNESP	Inclusão escolar, Altas habilidades/ superdotação, Amazônia amapaense, Educação ribeirinha.
altas habilidades AND população de rua	7-É possível encontrar talentos nas ruas e em instituições prisionais?	Becker, Maria Alice d'Ávila	2014	Artigo Revista de Educação Especial	Jovens infratores talentosos; ECA; Crianças de rua talentosas.

Fonte: As autoras, 2022

Diante destes resultados, todos os documentos foram agrupados em 7 categorias, de acordo com a temática central e numerados. A seguir apresentamos estes agrupamentos:

1 - Situação de Rua - O artigo de autoria de Cardoso e Becker (2014) trata de uma pesquisa realizada com técnicos do Programa Municipal Criança Urgente de Erechim/RS, quatro adolescentes indicados, seus responsáveis e professores. É um estudo que se utiliza do método da Inserção Ecológica, considerando visão contextualizada mediante a história de vida, características dos indivíduos, concepções sobre as potencialidades nos contextos de interação, fatores de risco e proteção ao desenvolvimento, além da Escala para Avaliação das Características Comportamentais

de Habilidades Superiores adaptada de Renzulli-Hartman; Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil; TAEC - Test de Abreacción para Evaluar La Creatividad e Entrevistas Semiestruturadas.

De acordo com o cruzamento dos dados obtidos, o artigo delineou o perfil de potencialidades de cada adolescente pesquisado. Conforme Cardoso e Becker (2014), estas medidas proporcionam um benefício social na medida em que cooperam para o reconhecimento, aceitação e valorização da cidadania e superação das adversidades.

2 - Situações de Vulnerabilidade - O estudo de Oliveira (2021) procurou analisar a capacidade de resolução de conflitos sociais de adolescentes estudantes com o comportamento superdotado, inseridas em ambientes de vulnerabilidades e a relação entre o seu desenvolvimento social e sua criatividade. A pesquisa contou com cinco estudantes com o indicativo de Altas Habilidades ou Superdotação e com média de idade de 13 anos de uma escola da rede estadual de Guarapuava/PR, sendo que dois eram atendidos na sala de recursos, no contraturno, outros três estavam em processo de identificação. Todo o trabalho foi desenvolvido durante a pandemia de COVID-19. Os resultados apontaram que a falta de troca interindividual real, em virtude do distanciamento social, tem limitado a criatividade destes alunos.

Conforme apontado por Oliveira (2021), os jovens educandos estão em fase de pleno desenvolvimento cognitivo. Entretanto, a forma como as aulas remotas são conduzidas, acabaram por desmotivar estes alunos, que foram obrigados a se manter em isolamento social, lidando com a ausência de atividades de lazer e práticas de educação física. A autora salientou ainda que apesar de serem oriundos de contextos de vulnerabilidade, o que prejudica a proposição de respostas mais criativas relacionadas aos conflitos sociais enfrentados, as argumentações apresentadas por estes adolescentes possuem autonomia e vasto potencial criativo.

O artigo de Simão, Pinheiro e Cabral (2015) propõe uma reflexão acerca do atendimento de crianças e jovens com Altas Habilidades ou Superdotação pelo Instituto Rogério Steinberg (IRS), situado na cidade do Rio de Janeiro. A Organização Não-Governamental (ONG) atua oferecendo educação suplementar a jovens em situação de vulnerabilidade. O objetivo do artigo foi apresentar o IRS, que tem o intuito de desenvolver talentos desse público e, com isso, possibilitar a transformação da vida destes indivíduos, buscando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional através de Oficinas Norteadoras e das Oficinas do Talento Específico. As autoras salientam que o Instituto acredita que a valorização destes indivíduos irá contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país.

Também relacionado à ONG Instituto Rogério Steinberg (IRS) foi encontrada a dissertação de Melo (2019), que pretendeu corroborar com a importância de ocorrer um trabalho colaborativo entre órgãos públicos educacionais e instituições do Terceiro Setor, visando a maior inserção de alunos que apresentam comportamento superdotado, em especial, aqueles oriundos de comunidades carentes.

A partir dos resultados alcançados, evidenciou-se que embora existam leis e normas que visam a Educação Inclusiva para esses alunos, a realidade da identificação, atendimento e acompanhamento para este público é extremamente deficitária. Ainda que existam enormes potencialidades individuais, caso não recebam uma educação que supra as suas necessidades específicas, eles poderão encontrar diversas barreiras para desenvolver suas capacidades e habilidades ao longo de sua trajetória escolar.

3 - Instituições de Acolhimento A tese de doutorado de Colozio (2021) foi organizada em duas partes: na primeira, a pesquisadora buscou verificar os indicadores de Altas Habilidades em crianças e adolescentes de Instituições de Acolhimento Residencial na Ilha de Tenerife, na Espanha; no segundo estudo, buscou-se Altas Habilidades em crianças e adolescentes de Instituições de Acolhimento de dois municípios do interior do Estado de São Paulo.

Como resultado desta pesquisa, o primeiro estudo indicou 6 acolhidos que apresentavam características para altas capacidades, sendo 4 meninos e 2 meninas nas áreas de inteligência geral, criatividade, socioafetivo e verbal. Esses alunos foram indicados a dois programas: Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC) e Tagoror, realizados na Universidade de La Laguna, Tenerife. Tratando-se do segundo estudo, foi possível identificar um acolhido com características para Altas Habilidades em três domínios: alta capacidade em inteligência geral, verbal e socioafetivo. O acolhido realizou o atendimento em forma de enriquecimento com o intuito de desenvolver suas capacidades, o que proporcionou a formação de um autoconceito positivo.

A monografia de especialização de Antonioli (2014) buscou verificar como a gestão participativa de uma instituição de acolhimento atua no trabalho de identificação de crianças com Altas Habilidades ou Superdotação. A autora destaca que as instituições de acolhimento são espaço de ensino e que o Projeto Político Pedagógico (PPP) estabelece os encaminhamentos teóricos e as ações práticas a serem desenvolvidas nos espaços educacionais não formais. O estudo foi realizado em uma instituição de acolhimento localizada na cidade de Erechim/RS. Participaram da pesquisa: duas cuidadoras, duas mães sociais, uma educadora e a coordenadora da Instituição. Foram aplicados os instrumentos de Freitas e Pérez (2012) com o intuito de identificar entre as crianças acolhidas institucionalmente aquelas que apresentam comportamento superdotado. Três crianças acolhidas foram identificadas com Altas Habilidades ou Superdotação e tal resultado despertou o interesse das participantes em obter maiores conhecimentos sobre o tema.

Na dissertação de Antonioli (2015) houve a realização de um estudo de campo, cujo objetivo era o de examinar as percepções dos profissionais atuantes em instituições de acolhimento acerca dos comportamentos para Altas Habilidades ou Superdotação em crianças assistidas por estas instituições. A partir de entrevistas semiestruturadas com seis profissionais de uma instituição de acolhimento da cidade de Erechim/RS foi possível estabelecer e indicar expressões que foram empregadas a respeito do comportamento sobre Altas Habilidades ou Superdotação, tais quais: “inteligente”, “habilidoso” e “genética”. A pesquisadora também pontuou que estas entrevistas possibilitaram verificar o interesse dos profissionais em aprofundar seus conhecimentos sobre o tema.

4 - Conflitos com a Lei – Em sua monografia de conclusão de curso, Moraes (2017) objetivou evidenciar a importância da identificação, reconhecimento e orientação dos indivíduos com comportamento superdotado. Através de uma pesquisa biográfica utilizando-se de uma entrevista concedida por Frank William Abagnale Jr ao “Blog Vidraria” em abril de 2014 e o livro “VIPS: Histórias reais de um mentiroso”, de autoria de Mariana Caltabiano (2005), que trouxe a biografia de Marcelo Nascimento da Rocha. Ambos reconhecidos pelo elevado grau de inteligência e criatividade de seus crimes.

A partir da análise das biografias e articulação dos conhecimentos teóricos acerca das Altas Habilidades ou Superdotação, Moraes (2017) identificou comportamentos de AH ou SD nestes indivíduos, tais quais, habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa, capacidade de liderança, criatividade. Sendo assim, este trabalho buscou fomentar a reflexão com relação à

necessidade de orientação dos indivíduos, inclusive, àqueles oriundos de contextos de vulnerabilidade social, sobretudo, em seus primeiros processos de interações sociais, para que suas identidades se desenvolvam. Objetivou, também, alertar a respeito da possibilidade de existirem diversos outros casos como os analisados na pesquisa e concluiu que uma boa orientação pode intervir de maneira positiva nos indivíduos com Altas Habilidades ou Superdotação.

O trabalho de Fernandes e Figueiredo (2022) buscou investigar indicadores Altas Habilidades entre os internos do Centro Socioeducativo Assistente Social Dagmar Feitosa em Manaus-AM. A população estudada foram três professores, um psicólogo e três estudantes, na faixa etária entre 16 e 17 anos. Foi proposto o aproveitamento das peculiaridades destes indivíduos através de suas características, aspectos intelectuais, criatividade, talento, relações familiares e jeito de ser; o estudo ressaltou algumas dificuldades na identificação. As autoras apontaram a importância do tema e da necessidade de maiores estudos voltados para as populações em situações de vulnerabilidades socioeconômicas.

5 - Quilombolas, Questões Raciais e de Gênero - O artigo de Neumann e Ribeiro (2020) problematiza a relação entre Altas Habilidades ou Superdotação e o cruzamento entre gênero, raça e classe social. Foi realizada uma análise documental do livro “Quarto de Despejo” (1960), escrito por Carolina Maria de Jesus, mulher negra, pobre e moradora de uma favela. Os resultados demonstram que os marcadores sociais de gênero, raça e classe social têm papel central na marginalização e, conseqüentemente, no não reconhecimento e na valorização da pessoa, dificultando assim, desenvolvimento de habilidades e potenciais. As autoras defendem ainda que é necessário proporcionar o desenvolvimento dos potenciais destas pessoas em contexto de vulnerabilidade social, pois os ganhos da inclusão são para todos. Somado a isso, é fundamental considerar a realidade sócio-histórica do Brasil na identificação, na avaliação e no atendimento educacional destes indivíduos.

A dissertação de mestrado de Almeida (2018) aponta que as escolas devem ter visibilizadas, em seus Projetos Político Pedagógicos (PPP), as ações norteadoras e as intervenções a serem desenvolvidas nestes locais. Sendo assim, o objetivo da pesquisa foi analisar os PPPs e PPs de duas escolas quilombolas amapaenses com o intuito de apurar se estes contemplam as Altas Habilidades ou Superdotação. Somado a isso, buscou-se também conhecer o panorama da educação quilombola no Estado do Amapá e analisar o contexto das escolas pesquisadas. A partir da análise, procurou-se apurar quais áreas das Altas Habilidades ou Superdotação são mais explícitas nos PPs das escolas analisadas. Além disso, o estudo propôs uma maior discussão acerca das Altas Habilidades ou Superdotação sendo através de indicação para a identificação, por meio da provisão e o enriquecimento dos projetos. Como resultado, apurou que o Estado do Amapá contava, em 2017, com 40.520 estudantes. O número de alunos identificados como sendo superdotados era apenas 271 jovens, quantitativo subestimado em relação à proporção indicada pela OMS de 5% da população. Do total de estudantes amapaenses, 1955 são pertencentes a 21 escolas quilombolas, nenhum superdotado era matriculado em escola quilombola.

A autora conclui que os PPPs das escolas apontaram debilidades no que tange a Educação Especial, uma vez que os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação sequer são apontados como público a ser considerado pela escola. Pontua, também, que as análises das duas escolas levaram ao entendimento de que há uma exclusão dos alunos com Altas Habilidades ou Superdotação no estado do Amapá, com e em maior proporção nas escolas quilombolas.

6 - Assentamento Rural e Escolas Ribeirinhas - A dissertação de mestrado, de autoria de José Adnilton Ferreira (2018) motivou a publicação do artigo de autoria de Ferreira e Carneiro (2020). Tanto o artigo quanto a dissertação buscaram verificar de que maneira a inclusão escolar vem ocorrendo em uma escola ribeirinha no município de Mazagão, no Estado do Amapá. Alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental com Altas Habilidades ou Superdotação foram os sujeitos da pesquisa, que contou também com a participação de um professor da turma do aluno com Altas Habilidades ou Superdotação, um professor do Atendimento Educacional Especializado, o único aluno identificado com AH ou SD, um coordenador pedagógico e o diretor da escola.

A rotina da sala de aula foi observada, assim como o atendimento educacional especializado. Segundo os autores, os resultados sinalizaram que existem problemas no processo de inclusão dos alunos com Altas Habilidades ou Superdotação em virtude de uma série de fatores, tais quais: a formação de professores e de toda equipe escolar, infraestrutura, organização das salas de aula, entre outros. Além disso, foi possível verificar a importância de pesquisas nesta temática para o fortalecimento de questões teórico-práticas relativas à inclusão. A pesquisa buscou, ainda, proporcionar contribuições teóricas e práticas relevantes para o processo de inclusão de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação na escola ribeirinha na Amazônia Amapaense.

A dissertação de mestrado de Uielma Ferreira (2019) propõe uma investigação a respeito das características de um adolescente indicado pelos moradores de um assentamento rural como superdotado e a percepção desta comunidade sobre o talento. Os participantes do estudo de caso foram: um adolescente, sua mãe, doze moradores desse assentamento rural, a coordenadora e a professora da escola rural. Como resultado, a autora destacou as seguintes características deste adolescente: habilidades de desenho, teatro e oratória, liderança, autonomia, responsabilidade, motivação, criatividade, habilidades sociais, sensibilidade para com as necessidades humanas, boas notas escolares e conexão com a cultura e natureza. Com relação aos valores e práticas no assentamento rural, ela destacou o senso de igualdade, a cooperação, a coletividade e a consciência ambiental.

Diante disso, a pesquisadora verificou que a percepção de talento nesta comunidade rural estava relacionada aos seus valores e práticas. A comunidade apontou que a principal característica de uma pessoa talentosa é a sensibilidade para com as necessidades humanas. A autora também pôde observar mitos acerca do talento tanto da comunidade quanto da professora. Como principais implicações deste estudo, salientou-se a necessidade de investimentos para formação de professores, divulgação e orientação das famílias acerca da superdotação e maior efetividade para os processos de identificação pelos programas de atendimento educacional especializado.

7 - Situação de Rua/Instituições Prisionais - Becker (2014) teve por objetivo discutir a possibilidade de identificar talentos em populações em regimes de privação da liberdade, que estão excluídas dos programas de atendimento para Altas Habilidades ou Superdotação, como os jovens que perambulam pelas ruas e jovens infratores que se encontram presos, mas que estiveram ou ainda estão inseridos no ambiente escolar. Conforme a pesquisadora, a literatura aponta que a identificação de superdotação segue parâmetros e deve utilizar a definição mais adequada ao ambiente e situação analisada. Além disso, a identificação só tem sentido quando acompanhada de um planejamento para atender as necessidades educacionais e de desenvolvimento dos indivíduos. Sendo assim, a autora propõe “com seu artigo” suscitar a reflexão acerca de quais os caminhos devem ser tomados nos próximos anos visando a criação de programas de pesquisas e projetos de atendimento a estas populações num período curto e médio prazo.

A partir desta breve análise a respeito dos estudos, é possível depreender que o assunto merece ser mais explorado, haja vista que as buscas nos três bancos de dados remeteram a um total de 15 trabalhos, nos últimos 10 anos. Observa-se também que os autores que se propuseram a abordar a temática dos contextos de vulnerabilidade e a superdotação ainda identificam a presença de mitos e crenças equivocadas, alimentado e fortalecendo estereótipos.

Os estudos ressaltam a falta de informação de professores e pais, que por desconhecimento, acabam por negligenciar as singularidades destas crianças e adolescentes. Além disso, verificou-se a desinformação com relação às leis e direitos que envolvem a Educação Inclusiva e o próprio fato destas crianças e adolescentes que pertencem às camadas menos favorecidas serem ignoradas pelas políticas sociais, aspectos condicionantes para que estes indivíduos permaneçam na invisibilidade.

Outro fator importante apontado nos trabalhos diz respeito à influência que os pais exercem no estímulo ao desenvolvimento das crianças e adolescentes que apresentam comportamento superdotado. Assim como a pesquisadora Landau (2002) destaca em seu livro a “Coragem de ser superdotado”, a necessidade do envolvimento dos pais na rotina escolar do filho, fornecendo à crianças e adolescentes a segurança necessária para se sentir aceita e amada independente de seu comportamento.

Isso também proporciona o desenvolvimento de responsabilidade destes indivíduos. Landau (2002) destaca que, em geral, as crianças e adolescentes não se sentem amados e aceitos na mesma proporção que os seus pais imaginam. Todo ser humano necessita de um ambiente acolhedor e estimulante para que possa manifestar suas potencialidades. Uma atmosfera afável acaba por fomentar também a criatividade e este é um outro aspecto bastante estudado dentro do contexto das Altas Habilidades ou Superdotação. A autora destaca que ela aflora a partir da interação positiva deste indivíduo com o ambiente que o cerca (escola, família, vizinhança).

Estes apontamentos feitos por Landau (2002) vão ao encontro do que Renzulli (2020), aponta em seu artigo “O elemento que faltava para identificar alto potencial em grupos de baixa renda e minorias.”⁹ Para abrir mais as portas para que esses alunos, em contexto de vulnerabilidade, tenham acesso a oportunidades de desenvolvimento de talentos, não devemos ignorar as abordagens normativas tradicionais; no entanto, devemos ser flexíveis o suficiente para adicionar informações importantes que podem ser obtidas por meio da avaliação para o aprendizado.

Em seu artigo “A teoria da inteligência exitosa”¹⁰, Sternberg (2005) indica que os sistemas educacionais de diversos países dão grande ênfase na instrução e avaliação que exploram duas habilidades importantes: memória e, em menor grau, análise. Sendo assim, alunos que apresentam estas habilidades mais desenvolvidas acabam por apresentar melhores resultados em testes de desempenho. Diante disso, indivíduos que possuem pontos fortes em outros tipos de habilidades podem ser prejudicados por este sistema de avaliação. O autor aponta que essas crianças e adolescentes podem aprender e testar bem, caso seja oferecida a oportunidade de trabalharem com seus pontos fortes em vez de suas fraquezas.

Outro fator levantado no estudo de Renzulli (2020), sobre grupos de baixa renda e minorias, é a importância da identificação. O autor aponta ainda que quando se trata da identificação, é necessário destacar que o conceito de potencialmente superdotados propõe que a superdotação emerge ou aparece em diferentes momentos e sob diferentes circunstâncias. Sem esta abordagem,

⁹ Tradução das autoras: “The missing element for identifying high potential in low income and minority groups.”

¹⁰ Tradução das autoras: “The theory of successful intelligence.”

não haveria esperança em identificar alunos brilhantes com baixo desempenho, estudantes de origens desfavorecidas ou qualquer outra população especial que não seja facilmente identificada por meio de procedimentos tradicionais de teste.

Sendo assim, é necessário também oferecer a estes sujeitos o suporte adequado para que possam potencializar e aprimorar suas habilidades. Isto tem como finalidade proporcionar o crescimento destes indivíduos não somente no aspecto cognitivo, mas também no âmbito emocional. Assim, como comumente pode-se observar que apesar de apresentarem esta capacidade acima da média no quesito intelectual, por diversos motivos, essas crianças e adolescentes não apresentam um desenvolvimento emocional que acompanhe a sua avançada habilidade cognitiva.

Neste momento, é possível verificar que todo ambiente no entorno deste indivíduo exerce uma grande influência não só no desenvolvimento intelectual, mas também no emocional. O apoio da família, da escola, dos pares tem relação direta com o progresso destes indivíduos. Somado a isso, além desta rede de apoio que vem das relações humanas, é também de grande relevância o suporte físico e material. Sabe-se que indivíduos em situações de vulnerabilidade, além de enfrentarem instabilidades de relacionamentos, enfrentam fragilidades relacionadas às questões materiais. A falta de um ambiente físico adequado, ordenado, com ferramentas de aprendizado que igualmente fornecem o apoio para o pleno desenvolvimento destas crianças e adolescentes. Pode-se citar que outro aspecto referente a este tipo de insegurança diz respeito à questão alimentar, uma deficiência nesse quesito tem impacto direto no pleno fortalecimento e desenvolvimento destas crianças e adolescentes.

CONCLUSÃO

A pesquisa baseou-se na busca de estudos produzidos na última década e apontou a participação de estudiosos em diversos níveis acadêmicos, desde a graduação até o doutorado, uma vez que foram obtidos artigos, monografias, dissertações e teses. Os trabalhos encontrados na busca fomentam uma série de questionamentos e leva-nos a indagar os motivos dessa incipiente produção.

Os mitos e estereótipos acabam por invisibilizar estes indivíduos? Faltam políticas públicas que permitam a aplicabilidade das leis? Existem, nas escolas, professores preparados para a identificação de crianças com indicativos de Altas Habilidades ou Superdotação, sejam elas oriundas ou não de contextos de vulnerabilidade? Os professores têm acesso a cursos de formação nas áreas das Altas Habilidades ou Superdotação? Existem programas de enriquecimento para estes alunos que são identificados? Quais são as escolas que recebem os 24.424 estudantes com comportamento superdotado, conforme o CENSO (2020)? Eles pertencem às classes menos favorecidas ou não?

Diante do que foi exposto ao longo deste estudo, conclui-se que é imperativo e urgente que nós, enquanto coletividade, voltemos o olhar para estas crianças e adolescentes, que são de várias maneiras negligenciadas nas diversas esferas da sociedade. Sendo assim, espera-se que este trabalho venha a fomentar a discussão e contribuir para a área das Altas Habilidades ou Superdotação, especialmente sob o prisma das vulnerabilidades. Uma vez que ao não proporcionar a estas populações a devida atenção e reconhecimento, estamos contribuindo ainda mais para o fortalecimento das diferenças e desigualdades, e também desperdiçando uma série de indivíduos com grande potencial para contribuir positivamente para os avanços da humanidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Roanne Priscila Castro. *Projeto político e projeto pedagógico de escolas quilombolas*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. 2018. 131p. Disponível em < https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11674/ALMEIDA_Roanne_2018%20e%20RANGNI_Rosemeire.pdf?sequence=2 > Acesso em: 08 mai. 2022
- ANTONIOLI, Camyla. *O trabalho da gestão participativa de uma instituição de acolhimento para a identificação de crianças com altas habilidades/superdotação*. Monografia de Especialização (Curso de Gestão Educacional) Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2014. 47 p. Disponível em < https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12764/TCCE_GE_2014_ANTONIOLI_CAMYLA.pdf > Acesso em: 09 mai. 2022
- ANTONIOLI, Camyla. *Percepções dos profissionais de uma instituição de acolhimento sobre a criança com comportamento de dades/superdotação*. Dissertação (Mestrado em Educação). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria Programa de Pós Graduação em Educação 2015. 91p. Disponível em: < <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7176/ANTONIOLI%2C%20CAMYLA.pdf?sequence=1> > Acesso em: 09 mai. 2022
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html> Acesso em 09 jun. 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf > Acesso em 08 jun. 2022.
- BECKER, Maria Alice d'Ávila. É possível encontrar talentos nas ruas e em instituições prisionais? *Revista Educação Especial*, v. 27, nº 50, set/dez 2014. p.689–698. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/1984686X14321>> Acesso em 07 jun. 2022.
- CARDOSO, Adriana. Oliveira. G.; BECKER, Maria Alice d'Ávila. Identificando adolescentes em situação de rua com potencial para dades/ superdotação. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, SP, v. 20, n. 4, p. 605–614, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000400011>> Acesso em 07 jun. 2022.
- COLOZIO, Amanda Rodrigues de Souza. *Verificação de altas capacidades em crianças e adolescentes em situação de acolhimento no Brasil e na Espanha*. Tese (Doutorado em Educação Especial). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. 2021. 197p. Disponível em: < <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/14352/TESE%20Amanda%20Colozio.docx.pdf?sequence=8&isAllowed=y> > Acesso em 10 jun. 2022.
- FERREIRA, José Adnilton Oliveira. *Inclusão escolar? O aluno com dades/superdotação em escola ribeirinha na Amazônia*. Dissertação. (Mestrado em Educação Escolar) Araraquara: Universidade Estadual Paulista. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. 2018. 169p. Disponível em:<<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13421/8916>> Acesso em 10 jun. 2022.
- FERREIRA, José Adnilton Oliveira, Carneiro, Relma Urel Carbone. O aluno com dades/ superdotação em escola ribeirinha na Amazônia. 2020. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. 1, jan./abr. p. 247-269, 2020. Disponível em:<<https://web.archive.org/web/20200401225118/https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/13421/8916>> Acesso em 10 jun. 2022.

FERREIRA, Uielma Lima - *O talento no assentamento rural : o estudo de caso de um adolescente superdotado*. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Brasília: Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. 2019. 106 p. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/37657/1/2019_UrielmaLimaFerreira.pdf> Acesso em 10 jun. 2022.

FIGUEIREDO, Rejane dos Santos Pereira; FERNANDES, Catarina Costa. Altas Habilidades e superdotação: contexto de jovens em medidas socio educativa no centro de ressocialização Dagmar Feitosa em Manaus. Amazonas. *Revista Brasileira de Desenvolvimento*. Curitiba, v.8, n.5, p.36445-36459, Maio 2022. Disponível em: <<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/47878/pdf>> Acesso em 10 jun. 2022.

GARDNER, Howard. *Inteligência: Um Conceito Reformulado*. Tradução por Adalgisa Campos da Silva. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. 348 p. Tradução de Intelligence Reframed.

LANDAU, Erika. & DAVID, Hanna . Who will be the gifted of the future? *Gifted Education International*. 2005. v. 20, p.343-347. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/254095179_Who_Will_be_the_Gifted_of_the_Future> Acesso em 10 jun. 2022.

LANDAU, Erika. *A coragem de ser superdotado - 2ª Edição revista e atualizada..* Tradução: Sandra Miessa, São Paulo, Arte e ciência. 224p. 2002.

MELO, Isabel Cristina Nonato de Farias. *A atuação do instituto Rogerio Steinberg com crianças e adolescentes de favelas cariocas: uma Cartilha Informativa sobre AH/SD*. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) Niterói: Universidade Federal Fluminense. Programa de Pós Graduação em Diversidade e Inclusão. 2019.138p. Disponível em: <> Acesso em 11 jun. 2022.

MORAES, Joyce Santiago de. *O crime não compensa: estudo da trajetória de vida de duas personalidades com indicadores de dades/superdotação*. Monografia de Licenciatura em Educação Especial (Gaduação em Educação Especial) .Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. 2017. 47p. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17845/Moraes_Joyce_Santiagode.%20O%20CRIME%20N%c3%83O%20COMPENSA%20ESTUDO%20DA%20TRAJET%c3%93RIA%20DE.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 11 jun. 2022.

NEUMANN, Patrícia ; RIBEIRO, Debora. Altas habilidades/superdotação e interseccionalidade entre gênero, raça e classe social: uma problematização inicial. *Revista Dialogos e Perspectivas em Educação Especial*, v7, nº01. p. 37-53. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2020.v7n1.04.p37>> Acesso em 14 jun. 2022.

OLIVEIRA, Carla Santana de. Resolução de conflitos sociais por estudantes com dades/ superdotação em situação de vulnerabilidade humana. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná (UFPR/PR). 2021. 257p. Disponível em: <<https://www.prppg.ufpr.br/signa/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=58583&idprograma=40001016001P0&anobase=2021&idtc=1654>> Acesso em 11 jun. 2022.

RENZULLI, Joseph. “Assessment for learning: “The missing element for identifying high potential in low income and minority groups”. *Gifted Education International*, v. 37, nº 2, Maio 2021, p.199-208. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/350079601_Assessment_for_learning_The_missing_element_for_identifying_high_potential_in_low_income_and_minority_groups#fullTextFileContent> Acesso em 11 jun. 2022.

RENZULLI, Joseph. The Identification and Development of Giftedness as a Paradigm for School Reform. *Journal of Science Education and Technology*, v. 9, nº2, 2000. p. 95-114. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/226956963_The_Identification_and_Development_of_Giftedness_as_a_Paradigm_for_School_Reform > Acesso em 11 jun. 2022.

SCOTT, et al.O conceito de vulnerabilidade social no âmbito da psicologia no Brasil: uma revisão sistemática da literatura. *Psicol. rev. (Belo Horizonte) [online]*. 2018, vol.24, n.2, pp. 600-615. ISSN 1677-1168. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2018v24n2p600-615> > Acesso em 07 dez. 2022

SIMÃO, Sonia. Noemi. Klavin.; PINHEIRO, Virginia. Louro. de Andrade.; CABRAL, Rosângela. Jesus. Pereira. Desenvolvendo talentos, transformando vidas: o atendimento aos superdotados realizado pelo Instituto Rogério Steinberg. *Revista Brasileira de Altas Habilidades/ Superdotação*, v. 01 nº 02, Ago/ Dez 2015 p. 68-74. Disponível em: < <https://doczz.com.br/doc/57204/revista-conbrasd-2---instituto-rogerio-steinberg> > Acesso em 13 jun. 2022.

STERNBERG, Robert.. (Org.). *As capacidades Intelectuais Humans. Uma Abordagem em Processamento de Informações*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 285p.

STERNBERG, Robert . The Theory of Successful Intelligence. *Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology* - 2005, Vol. 39, Num. 2. p. 189-202. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/284/28439202.pdf> > Acesso em 13 jun. 2022.

UNICEF, *Pobreza na infância e na adolescência*. Brasília DF: Escritório da Representação do UNICEF no Brasil; 2018. Disponível em < https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf > Acesso em: 07 mai. 2022.

CONFLITOS SOCIAIS: A PERSPECTIVA DE ESTUDANTES COM INDICATIVOS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE HUMANA

SOCIAL CONFLICTS: THE PERSPECTIVE OF STUDENTS WITH INDICATIVES OF HIGH SKILLS AND GIFTEDNESS IN A SITUATION OF HUMAN VULNERABILITY

Carla Sant'Ana OLIVEIRA¹

Carla Luciane Blum VESTENA²

Leandro Cordeiro CRISTO³

RESUMO: o presente artigo traz um recorte de uma pesquisa empírica, com entrevista semiestruturada, baseada no método clínico piagetiano, e objetivou demonstrar como os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em situação de vulnerabilidade humana usam seu potencial criativo e desenvolvem soluções para responder aos conflitos existentes em seu meio. Para a análise qualitativa dos resultados utilizou-se autores como Saltini (2008), Inhelder e Piaget (1982), Lubart (2007) entre outros. Os resultados obtidos indicam que os estudantes estão sendo prejudicados em seu potencial criativo por falta de desenvolvimento de trocas interindividuais reais, por conta do contexto existente na Pandemia Covid 19 que limitou a interação interindividual, porém estão em pleno desenvolvimento cognitivo com o auxílio das ferramentas digitais, também sentem-se frustrados com a forma com que os professores conduzem as aulas remotas, com a falta de acesso aos esportes e lazer, e a falta de atendimentos adequados a sua condição com desafios cognitivos e atividades para o desenvolvimento social. Os resultados indicam ainda que mesmo neste contexto de vulnerabilidade que os limitou a explorarem mais os conflitos apresentados neste trabalho de forma criativa, eles ainda trouxeram respostas complexas para os pares de sua idade, demonstrando autonomia e amplo potencial criativo.

PALAVRAS-CHAVE: Cognição. Criatividade. Pandemia. Piaget. Educação Inclusiva.

ABSTRACT: the present article is an excerpt from an empirical research, with semi-structured interviews, based on the Piagetian clinical method, and aimed at demonstrating how students with High Abilities/Super ability in a situation of human vulnerability use their creative potential and develop solutions to respond to the existing conflicts in their environment. For the qualitative analysis of the results we used authors such as Saltini (2008), Inhelder and Piaget (1982), Lubart (2007) among others. The results obtained indicate that the students are being hindered in their creative potential by the lack of development of real inter-individual exchanges, due to the existing context in Pandemic Covid 19 that limited the inter-individual interaction, however they are in full cognitive development with the help of digital tools, they also feel frustrated with the way the teachers conduct the remote classes, with the lack of access to sports and leisure, and the lack of appropriate care to their condition with cognitive challenges and activities for social development. The results also indicate that even in this context of vulnerability that limited them to further explore the conflicts presented in this work in a creative way, they still brought complex answers for their age peers, demonstrating autonomy and ample creative potential.

KEYWORDS: Cognition. Creativity. Pandemic. Piaget. Inclusive education.

¹ Doutora em Educação. Professora colaboradora da Universidade Estadual do Centro-Oeste. E-mail: carlasantol19@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6262-5749>

² PhD pela School of Education, Durham University - UK (2016-2017). Doutora em Educação. Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná - UFPR. E-mail: clbvestena@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8655-7840>

³ Mestre em Educação. Professor Efetivo do Atendimento Educacional Especializado pela Rede Municipal de Ensino de Guarapuava/PR. E-mail: professorleandro.arte@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6165-7132>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n1.p125-142>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

INTRODUÇÃO

No Brasil, muitos educadores e pesquisadores demonstram que existe uma preocupação em atender às necessidades acadêmicas dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação⁴ (AH/SD)⁵. Todavia, há ainda algumas lacunas no atendimento das necessidades relacionadas ao desenvolvimento emocional e social destes estudantes.

Para atender essas necessidades, deve-se entender que o estudante com AH/SD é uma pessoa que consegue observar o mundo de maneira diferente dos colegas.

As características peculiares, demandam grandes expectativas de aprendizagem pelos estudantes com AH/SD. Há ainda, a necessidade que deve ser atendida pelos educadores e salas de recursos a respeito do processo de aprendizado, que em estudantes com AH/SD é mais ágil do que seus pares. Isso ocorre porque eles são bons em fazer relações entre diversos eventos e informações, podem se concentrar em algo por um longo período, bem como despertam interesse por assuntos abstratos.

Não obstante, os estudos sobre essas necessidades especiais dos estudantes com talentos criativos apresentam lacunas. O resultado dessa lacuna é o fraco desempenho criativo por parte destes estudantes e uma diminuição na conquista de produções criativas para seus conflitos.

Estudos estadunidenses apontam as necessidades sociais de alunos com talentos criativos. E a importância do engajamento como componente-chave do sucesso, foi estudada por McCormick e Plucker (2013), que demonstraram que se não houver programas específicos para o desenvolvimento do talento criativo em estudantes superdotados, podemos levá-los ao insucesso educacional, afetivo e social.

Foi pensando neste contexto que o presente artigo traz um recorte de pesquisa empírica realizada entre 2019 e 2021, cujos resultados fazem parte de tese defendida para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná⁶.

Os objetivos desta pesquisa buscavam entender como os estudantes com AH/SD em situação de vulnerabilidade humana usam seu potencial criativo e desenvolvem soluções para responder aos conflitos existentes em seu meio.

Os dados foram coletados via questionários e entrevistas nas quais usamos dilemas com conflitos reais, criados a partir das próprias vivências dos estudantes, a coleta de dados foi realizada de modo remoto⁷, foram entrevistados cinco estudantes regularmente matriculados em escolas estaduais situadas no município de Guarapuava- PR.

⁴ A Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I para Altas Habilidades/Superdotação é um espaço organizado com materiais didático-pedagógicos, equipamentos e profissional(is) especializado(s) onde é ofertado o atendimento educacional especializado que visa atender às necessidades educacionais dos alunos público-alvo da Educação Especial na Rede Pública de Ensino. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=666>>. Acesso 02 Set 2018.

⁵ O termo Altas Habilidades/Superdotação será usado neste texto, conforme a Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009), que estabelece Diretrizes Operacionais para o AEE na modalidade Educação Especial para Educação Básica. Para facilitar a escrita do texto optamos por utilizar a sigla AH/SD para designar Altas Habilidades/Superdotação, superdotados e superdotadas.

⁶ Pesquisa validada pelo Comitê de Ética.

⁷ Durante a Pandemia Covid-19, por isso utilizou-se recursos como o Google Forms e o Zoom meeting.

A RESOLUÇÃO DE CONFLITOS EM ESTUDANTES COM INDICATIVO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Piaget (1932) indica que o julgamento é um processo de desenvolvimento. Não se trata apenas de um artifício em que se imprimem regras e virtudes, mas é a capacidade de modelar essas regras a partir de uma reestruturação cognitiva. Existem condições ambientais e, ou ações adultas que influenciam o julgamento e a resolução de conflitos.

Esse desenvolvimento envolve transformações básicas na estrutura cognitiva, ou seja, trata-se de uma mudança na forma, no padrão e na organização do pensamento. A transformação das estruturas cognitivas implica na criação de soluções necessárias para os conflitos.

É para compreender como ocorrem essas transformações e como é possível aos estudantes com AH/SD solucionar os conflitos cotidianos que tratar-se-á neste capítulo da resolução de oito dilemas morais. Obteve-se as seguintes respostas:

QUADRO 1 - Violência doméstica

Dilema 1.	Um menino brincava em seu quarto, enquanto seu pai trabalhava na cidade. Depois de algum tempo, teve vontade de desenhar. Mas não tinha papel. Lembrou-se, então, que na escrivaninha de seu pai havia belas folhas brancas numa gaveta. Foi sorrateiramente procurá-las em uma gaveta. Quando o pai voltou, verificou que a gaveta estava em desordem e acabou por descobrir que o menino havia roubado o papel. Foi, logo em seguida, ao quarto do menino e viu no chão todas as folhas rabiscadas com lápis de cor, então, muito zangado deu uma surra no menino” (PIAGET, 1994, 171). O que você compreendeu sobre a história? O que você achou da atitude do menino? O que você faria se estivesse no lugar do pai? Diga-me o que você acha sobre isso? Como pode-se solucionar essa questão?
Mohamed	Que não deveria pegar as folhas e, sim, perguntado para o pai. Não daria uma surra, eu teria conversado com o menino, falaria que se ele quisesse, perguntasse e o pai o teria deixado.
Charles	Um menino queria desenhar, ele foi ao quarto e pegou as folhas que estavam à disposição. Na história não ouvi que o pai falou para ele não pegar as folhas, na minha opinião, não foi bem explicado para ele que não podia mexer nas folhas. Não, não acho certo, ele só queria desenhar para passar o tempo. Me parece que era uma criança menor, e só queria desenhar, não estava fazendo nada errado. O pai poderia ter explicado, não bater.
Harvey	Ele estava brincando em seu quarto e teve vontade de desenhar e foi ao quarto do pai e pegou a folha. Não que eu achei uma atitude errada do pai, mas sem cabimento, não que o menino tenha roubado ele só pegou. Se eu fosse o pai, primeiro eu perguntaria se ele pegou o papel, aí a gente conversava já que ele queria o papel para desenhar não para fazer outro tipo de coisa, né.
Michael	Ele não deveria pegar as folhas, pelo menos onde eu moro, dá para pegar aquelas pedrinhas pequenas e desenhar no chão. Não teria batido no menino, são só folhas e tem mais utilidades, porque eram folhas em branco e se o menino rabiscou só de um lado daria para aproveitar. Daria para aproveitar as folhas.
Henry	Que o menino pegou o papel do pai, a atitude do menino não foi nem um pouco errada. A atitude do pai também não foi correta. Se eu fosse o pai falaria com o menino e daria um castigo para ele.

Fonte: Piaget (1932).

Observamos que dois estudantes consideram que o menino não deveria pegar a folha para desenhar, que teria outra possibilidade para realizar o desenho, como desenhar no chão, com pedras ou giz. Enquanto três estudantes consideram que o menino deveria pegar a folha, que isso não foi errado.

Em relação a ação do pai, os cinco estudantes consideram errada a atitude de punir fisicamente o filho. Quatro estudantes disseram que o pai deveria conversar com o filho e explicar o porquê de não poder usar as folhas, e um achou que o pai poderia dar um castigo. Entre os cinco, apenas um estudante considerou que as folhas poderiam ser reaproveitadas.

O raciocínio prático envolvido na relação com o bem-estar do menino pressupõe uma autonomia, o argumento de que o pai poderia conversar e explicar o motivo de o filho não poder usar as folhas evidenciam o cuidado com o respeito, contrariando o conformismo inquestionável da heteronomia (PIAGET, 1932).

Neste conflito, os estudantes demonstram ser contrários à sanção expiatória, que traga constrangimento, uma vez que possui caráter arbitrário, principalmente quando traz uma punição física, sabendo que a ação da criança não trouxe consequências graves, mas apenas danos materiais.

Os estudantes mostram que têm um raciocínio moral que se transforma, adequando-se para cada situação, num processo de interações entre o organismo e o meio ambiente. As decisões são tomadas com base no bem-estar comum. De fato, descobriu-se que eles usam a lógica das proposições (criando hipóteses sobre cada conflito), mas também consideram transformações (inversões e reciprocidades) necessárias para o funcionamento dos mecanismos do pensamento formal (INHELDER; PIAGET, 1985).

Na adolescência o pensamento formal não consiste apenas em raciocínio verbal (lógica das proposições), mas também sugere a formação de uma série de esquemas operativos, que aparecem de forma síncrona: operações combinatórias e proporcionais. Cujas análises sobre os conflitos mostram que eles usam sistemas múltiplos de referência, em que temos: esquema de equilíbrio mecânico (igualdade de ação e reação), probabilidades multiplicativas (possibilidade de soluções) e correlações (informações adquiridas no meio) para julgar e solucionar os dilemas (INHELDER; PIAGET, 1985, p. 18).

Essa proposição julgada na análise do conflito considera a preocupação com o bem comum (reciprocidade), aparece também quando os estudantes repudiam a violência doméstica e acreditam que a melhor forma de agir é denunciando a agressão, conforme observamos nas respostas presentes no quadro a seguir:

QUADRO 2 - Violência contra mulher

(Continua)

Dilema 2.	Kim era uma menina muito alegre e falante, até que um dia presenciou uma agressão do padrasto contra sua mãe. A menina ficou muito assustada, mas não contou nada a ninguém, pois sua mãe pediu que não falasse sobre isso com ninguém. Kim tinha medo de que algo de ruim acontecesse com sua família, então começou a ficar mais calada e triste. O que você compreendeu sobre a história? O que você achou da atitude do padrasto? O que você faria se estivesse no lugar de Kim? Diga-me o que você acha sobre isso? Como pode-se solucionar essa questão?
Mohamed	A menina (hum... silêncio) escutou a mãe e não contou a ninguém. Mas se eu fosse ela eu contaria para uma pessoa mais próxima, para ter mais segurança, se não o padrasto poderia bater na mãe novamente e a situação seria pior. Ah! Totalmente errado. Não pode bater em mulher nenhuma, não é necessário.

Charles	Parece uma história real que acontece muito, existe muita violência contra a mulher, muita menina que se esconde por ver a violência com sua mãe, se eu fosse a Kim ligaria para polícia ou para o 189.
Harvey	Essa é uma história que no tempo em que estamos vivendo hoje é muito grave. Na verdade, essa agressão acontece principalmente contra a mulher, o homem perde a razão, na minha opinião o homem deixa de ser homem. Se eu fosse a Kim denunciaria com certeza.
Michael	A menina não fez nada porque tinha medo de que algo acontecesse com a mãe. Já que poderia acontecer uma variedade de coisas. O que você faria se estivesse no lugar de Kim? Eu acho que deveria ter denunciado, deveria ter falado com a professora, ou com alguém da direção. Ou tentaria ir direto na delegacia, não sei se é possível, não sei a idade de Kim. E o que você acha da atitude do padrasto? Acho errado.
Henry	A atitude do padrasto da Kim foi horrenda. E o que você faria se estivesse no lugar da Kim? Eu não sei, eu poderia contar para alguém, mas poderia ser muito ruim também, então eu não sei o que faria também. E como poderia resolver essa história? Tem aqueles negócios que foram distribuídos para mulheres que têm maridos agressores, que é só apertar um botão e a polícia vem. Eu acho que isso é uma coisa boa, uma espécie de contato direto com a polícia.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Nota-se que no conflito sobre a violência doméstica os cinco estudantes dizem que denunciariam, sendo que quatro estudantes iriam até a polícia, e um buscaria ajuda na escola. Um dos estudantes lembrou que a melhor solução seria a utilização de um bipe conectado à polícia, ele fala que com esse dispositivo a mulher vítima de abuso poderia avisar a polícia no momento da violência, sem que o agressor percebesse a denúncia.

Os estudantes demonstraram dificuldade em pensar uma alternativa para resolver o caso de violência doméstica. Eles indicam sentimento de impotência diante da ação violenta, o que poderia ser a fonte para paralisia do pensamento e da ação.

Existem acontecimentos que causam mais tensão psicológica, e os estudantes demonstram que frente a uma situação de estresse, como a violência doméstica, eles se sentem incapazes de agir, como vemos na resposta do estudante cinco, quando fala que não sabe o que fazer, ele afirma que poderia contar para alguém, mas teria medo do que poderia acontecer. Portanto, o estresse e a vulnerabilidade impactam diretamente na capacidade de criar soluções para os conflitos.

Os processos ligados a criatividade incluem um estilo cognitivo que permite confrontar mais facilmente a complexidade e a interrupção da reflexão durante a resolução de um problema, a utilização heurística para produzir novas ideias e um estilo de trabalho caracterizado, em parte, pela perseverança e atenção concentrada para uma tarefa. Considera-se que os processos criativos se aplicam a todas as tarefas que pedem criatividade, assim como as capacidades se aplicam a uma área precisa e as motivações são mais específicas para uma tarefa; o nível de uma pessoa nestes três componentes determina sua criatividade. Se um dos componentes está ausente, a criatividade não poderá se exercer (LUBART, 2007, p.18).

Os adolescentes mostraram que diante da violência doméstica sentem-se mais ansiosos e temerosos, declaram que frente a altos níveis de autoritarismo, sentem-se deficientes e obrigados a responder com obediência à autoridade. Isso os torna dependentes de outras pessoas, no caso, eles citam os professores como sujeitos capazes de os proteger, quando eles se sentem incapazes de agir frente ao conflito, isto é, quando o medo impera a atenção concentrada e a perseverança se dissipam e a criatividade fica comprometida.

A coação e a violência influenciam negativamente no processo de autorregulação que, ao longo do tempo, gera estruturas qualitativamente distintas de conhecimento e raciocínio. Um adolescente que enfrenta situações excessivamente coercitivas pode ter um atraso no progresso da racionalidade (MOSHMAN, 2005, p. 86).

Compreende-se que uma pessoa que responde eficientemente a eventos estressantes é aquela que possui uma capacidade de reação. Para ser capaz de solucionar problemas há três tipos diferentes de recursos:

O primeiro é o apoio externo disponível, e especialmente a rede de apoios. O segundo recurso inclui a inteligência, educação e fatores de personalidade (introversão e extroversão). E, finalmente, o terceiro tipo de recurso refere-se às estratégias de sobrevivência que uma pessoa utiliza para se adaptar às situações adversas (CSIKSZENTMIHALYI, 1997).

A adaptação do sujeito ao meio, implica na capacidade de pensar possibilidades e fazer o exercício de reversibilidade entre a própria ação e a consequência desta ação, frente ao objeto ou ao conflito. Piaget (1972, p.71) lembra que: “[p]ara ser formal, a dedução deve desligar-se da realidade e assumir a sua posição sobre a plano do puramente possível”.

Pensar hipoteticamente sobre a própria reação diante de uma situação de conflito, exige a reversibilidade de raciocínio, a fluência e a flexibilidade para julgar e solucionar os conflitos virtuais.

QUADRO 3 - Preconceito

Dilema 3.	Julia estudava no sexto ano do Ensino Fundamental, Julia era uma menina afrodescendente e por causa da sua cor de pele, alguns colegas de escola lhe deram vários apelidos ofensivos e excluíram-na das atividades escolares. Julia sofria com rejeição e preconceito que vivenciou, por isso ela quis parar de estudar. O que você compreendeu sobre a história? O que você achou da atitude de Júlia? O que você faria se estivesse no lugar da Julia? O que você acha sobre isso? Como pode-se solucionar esta situação?
Mohamed	É, isso de preconceito, eu também me sinto parte desta luta, porque eu também sou afrodescendente. E mesmo que não tenha afrodescendência, eu não gosto deste tipo de coisa, porque afinal de contas é um ser vivo, são seres humanos. E a gente não vai ter preconceito por causa disso, e a menina é Júlia o nome dela, não devia parar de estudar por conta do trauma, mesmo que os amigos da escola tivessem maltratado ela por causa do tom de pele negro, ela acaba tendo um trauma e até inconscientemente ela pode associar o estudo ao preconceito. A menina deveria ter um acompanhamento psicológico para superar o trauma.
Charles	A menina deve pedir ajuda aos professores e aos pais, não deve parar de estudar, pois isso é racismo, acontece muito e prejudica muito as pessoas. Poderia existir um grupo de fortalecimento da autoestima e discussão de temas relacionados ao racismo na escola, para combater o preconceito.
Harvey	Esse negócio de preconceito, não que eu tenha já vivido, mas já percebi algumas coisas, sou bem moreno também, mas... (fica em silêncio por alguns segundos). No seu lugar, primeiramente, como eu falei, não ligaria para a opinião das outras pessoas. Até que uma vez uma professora me perguntou se eu tinha uma empresa, que tipo de funcionário eu iria ter, e eu não ligo para a característica da pessoa eu só ligo para o potencial da pessoa. Na verdade, ninguém é diferente de ninguém, a pessoa que tem um potencial grande não pode desistir, se você desistir você perde todo o teu potencial. Sempre tem pessoas que vão achar que você não vai conseguir, tem que saber lidar com isso e por isso eu aprendi que a gente não pode ligar para a opinião das pessoas.
Michael	Ela tem que denunciar, ela não poderia se privar dos direitos dela só por causa de outras pessoas. E qual atitude poderia tomar para acabar com o preconceito? Ela poderia criar um documentário orientado pelos professores sobre a cultura africana e assim fortalecer a identidade das pessoas afrodescendentes.

Henry	Eu acho errado. Eu acho que, tipo, deveria ignorar, ficar com outras pessoas, ir para outra escola, quem sabe. E o que você acha da questão do preconceito? Eu acho errado, não faz nenhum sentido, uma pessoa tem a mesma capacidade cerebral e física de qualquer outra pessoa, independente da raça, etnia. Poderia fazer avaliações para fortalecer o reconhecimento da inteligência dos alunos afrodescendentes e melhorar a autoestima.
-------	---

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Os alunos reconhecem o trauma da menina, mas concordam que não é motivo para parar de estudar, ela precisa reconhecer o valor de ser afrodescendente, para isso entre as medidas pensadas por eles estão o acompanhamento psicológico, grupos de debate, produção de informação sobre a cultura afro, avaliações para reconhecimento de habilidades cognitivas e fortalecimento da autoestima.

Piaget (1985) sugeriu que a racionalidade precisa ter coerência lógica, reside em formas correspondentes de equilíbrio psicológico. Ao reconhecerem o sofrimento causado à menina pelo preconceito, os estudantes mostram como relacionam-se com os seus ambientes, assimilando aspectos desses ambientes às suas estruturas cognitivas.

Quando julgam as consequências implicadas pela prática do *bullying*, eles mostram que as estruturas de raciocínio lógico estão adequadas, por isso podem adaptar-se e posicionar-se frente ao assunto em questão. Contudo, quando eles não conseguem pensar as consequências de um ato preconceituoso, experimentam um estado de desequilíbrio, como defende Piaget (1985).

O estudante precisa compreender que as ações dele impactam diretamente em um mundo real, por isso a capacidade de resolver conflitos está no centro da atividade intelectual. Sendo assim, as possibilidades de resolução (criativa) são concebidas e avaliadas em relação a cada realidade. Para o estudante que se encontra no período operatório formal, as possibilidades tomam sobre uma vida própria. São propositada e sistematicamente formuladas como uma parte de rotina da cognição. A realidade é entendida e avaliada como a realização de uma possibilidade particular (MOSHMAN, 2005, p.32).

Nota-se que os estudantes que responderam a esta pesquisa, vivem uma assincronia no desenvolvimento moral e afetivo. A organização afetiva corresponde ao desenvolvimento intelectual, e o adolescente relaciona as duas formas de organização para se enquadrar no corpo social. Ao mesmo tempo o adolescente busca afirmação da autonomia. Frequentemente essa afirmação é plenamente conquistada quando ele se torna capaz de julgar e solucionar os conflitos como os adultos, de modo que se constitui com a maturidade afetiva, essencial para uma personalidade que se dispõe a enfrentar a vida. Isso pode ser visto no quadro sobre o preconceito religioso.

QUADRO 4 - Preconceito Religioso.

(Continua)

Dilema 4	Tom é judeu, sua família é ortodoxa, por isso segue rigidamente as tradições do judaísmo. Tom vai regularmente à sinagoga e usa o “kipá” quando vai ao templo. E por isso, sofre com o preconceito dos colegas de escola, que não compreendem as tradições da religião da família de Tom. Por isso, Tom começou a agredir os colegas na escola. O que você compreendeu sobre a história? O que você achou da atitude dos colegas de Tom? O que você faria se estivesse no lugar do Tom? O que você acha sobre isso? Como pode-se solucionar esta situação?
----------	--

QUADRO 4 - Preconceito Religioso.

(Conclusão)

Mohamed	Os colegas dele não foram nada legais, porque é como se ele fosse obrigado a utilizar o chapeuzinho, e eu nunca vi esse chapeuzinho, mas mesmo que fosse feio é a religião dele, e ele usaria o chapeuzinho de qualquer forma. E os colegas, como eles não têm esse tipo de tradição, eles podem usar a roupa que eles quiserem. E é isso, eles estão fazendo errado em julgar ele pela roupa que ele usa, mas a atitude do tom de agredir os colegas pela atitude que eles fazem, eles deviam ser levados à direção, para chamar a atenção deles. O Tom poderia convidar os colegas para ir até à sinagoga para conhecer um pouco da cultura dele.
Charles	Tom não deve ligar para os colegas, uma hora vão esquecer e parar de incomodar, deve também pedir ajuda aos professores para explicar um pouco mais como funciona a sua religião, e tudo com conversa se resolve.
Harvey	Assim, algumas pessoas sofrem com isso e tem o temperamento um pouco mais alto, e elas não conseguem aguentar isso e agredem. Algumas se escondem e algumas tentam combater isso, é errada a atitude do Tom, e é errada a atitude dos colegas que zombaram dele porque eles não entenderam as suas tradições, e ele (Tom) podia ter resolvido de outra forma. Eu tentaria falar com os professores, eu falaria com meu pai e resolveria isso. Eles poderiam fazer uma noite das nações com exposições sobre diferentes tradições, assim o preconceito acabaria.
Michael	Que talvez ele esteja se exaltando demais, já que os colegas não entendem a tradição judaica e a quantidade de ritos que ela tem. Eu conversaria com meus pais. E por que você acha que existe o preconceito? Acho que é coisa do ser humano, diferenças existem, não devem ficar se exaltando por basicamente nada.
Henry	Olha, o Tom teria capacidade, não seria uma pessoa fraquinha e baixa, ele teria capacidade de argumentar contra, não precisava fazer isso. Podia fazer um blog com os colegas sobre isso e divulgar suas tradições.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Os estudantes compreendem que o preconceito é fruto da falta de conhecimento acerca da religião de Tom, dizem que é fundamental o trabalho conjunto entre professores, família e estudantes. E assim buscar romper com a violência, seja ela por causa do preconceito, ou seja, como reação do aluno ao *bullying* sofrido.

Piaget (1972) demonstrou que a forma de interpretar as questões morais, como por exemplo ter reciprocidade quanto ao sofrimento alheio, depende da forma como o adolescente considera a intenção e a consequência dos atos, esse processo depende da maturação das estruturas matemáticas abstratas. Trata-se de uma relação entre a construção da própria identidade, articulação da negação de si, num processo de descentração para que haja reciprocidade. Para saber se posicionar adequadamente é preciso raciocinar sobre as correlações em um conjunto associado de relações

lógicas, tais como implicação e compatibilidade das ações e suas consequências (INHELDER; PIAGET, 1985, p. 283).

Neste caso, os adolescentes relacionam a intenção do agressor em decorrência do *bullying* sofrido, no entanto, para eles não houve a reciprocidade por nenhuma das partes, e a falta de conhecimento a respeito de tradições diferentes é a verdadeira causa da violência retratada na história.

A descentração é o que permite aos adolescentes e adultos elaborarem combinações e permutações de elementos sistematicamente, para identificar correlações, e para manipular variáveis de forma independente de modo a determinar os seus efeitos individuais. As operações formais deste processo de resolução de conflitos envolvem uma estrutura lógica de ordem mais elevada, que permite uma compreensão e um raciocínio impossível ao nível das operações concretas (INHELDER; PIAGET, 1985).

Em suma, as aquisições afetivas fundamentais da adolescência são paralelas às suas aquisições intelectuais. A fim de compreender o papel das estruturas formais de pensamento na própria vida do adolescente, tivemos finalmente de as inserir em toda a personalidade, e no caso dos estudantes desta pesquisa há uma prevalência de introversão, mesmo quando eles mostram solidariedade com outros.

QUADRO 5 - Crise na saúde pública – Roubo

Dilema 5.	Joana é uma menina pobre, tem três irmãos pequenos, seus pais são operários de uma fábrica. Joana tem um tipo raro de leucemia e precisa de um remédio importado, o tratamento é muito caro, não é fornecido pelo SUS. Os pais de Joana não podem pagar pelo tratamento. Por isso o pai de Joana roubou o remédio do hospital para ajudar a menina. O que você compreendeu sobre a história? O que você achou da atitude do pai de Joana? O que você faria se estivesse no lugar da Joana? Quem deveria ajudar a Joana? O que você acha sobre isso? Como você solucionaria essa questão?
Mohamed	Então, esse tipo de doença eu não sei qual é, mas já ouvi falar. E o SUS devia fornecer esses medicamentos, porque querendo ou não, é o único jeito de as pessoas que não têm como pagar o remédio, conseguirem ele de forma gratuita para conseguirem se tratar, porque senão elas podem morrer, ou ficar gravemente doentes. Não, ele não deveria ter feito isso, até porque assim, pessoas que forem utilizar os medicamentos depois, até porque o hospital tem uma contagem de medicamento, o hospital compra uma certa quantidade de medicamento para durar um tempo, aí vai ficar sem um medicamento e as pessoas não poderão usar. Então aí ele deveria tentar conseguir o dinheiro emprestado de alguém ou do próprio banco, mas na verdade o remédio deveria ser fornecido gratuitamente pelo SUS.
Charles	O pai da menina fez o possível na hora do desespero para salvar a filha, e para a menina o seu pai estaria certo, mas pela sociedade pensar na questão do roubo, ele não está certo, o pai deve buscar ajuda nos jornais para conseguir o remédio que deveria ser doado pelo SUS.
Harvey	Primeiramente ele teve pensamento de pai, para querer ajudar a sua família, mas desse jeito, na verdade, ele não quis ajudar, porque ele roubou, e tudo que a pessoa rouba é errado, mas eu entendo a atitude dele. Ele só queria ajudar sua família, ajudar sua filha. Acho que seria culpa do governo, porque esse remédio seria muito caro, eles não conseguem pagar e sem o remédio ela sofreria mais danos.
Harvey	Primeiramente ele teve pensamento de pai, para querer ajudar a sua família, mas desse jeito, na verdade, ele não quis ajudar, porque ele roubou, e tudo que a pessoa rouba é errado, mas eu entendo a atitude dele. Ele só queria ajudar sua família, ajudar sua filha. Acho que seria culpa do governo, porque esse remédio seria muito caro, eles não conseguem pagar e sem o remédio ela sofreria mais danos.

Henry	Olha, eu não sei, eu sou uma pessoa muito desesperada, eu ficaria muito desesperado se isso acontecesse comigo, e talvez eu fizesse a mesma coisa. E por que você acha que o governo não fornece o medicamento? Falta de investimento. O governo definitivamente tem dinheiro para investir, o governo desvia verbas, que era para saúde vai para outro lugar. É difícil, no Brasil isso já está marcado, ou você não é político ou é um político corrupto. Você não tem muita opção a não ser que você tenha muito dinheiro já, para bancar eleição, e é isso aí.
-------	--

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Os estudantes enfatizam que é errado roubar, mas consideram que deixar a criança morrer por falta de medicamento é inconcebível, e diante da falta de intervenção do governo e de tentativas de emprestar o dinheiro e não conseguir, eles acreditam que seria justificável o roubo.

Segundo eles, o Brasil dispõe de recursos suficientes para a manutenção do Sistema Único de Saúde, responsável por fornecer os medicamentos que a menina da história precisava para sobreviver. Os estudantes chamam a atenção para o fato de que a carga tributária brasileira, que é bastante elevada, deveria servir para o bem da população, principalmente em relação à saúde e educação.

O poder de abstração reflexionante que os estudantes demonstraram não só serviu para explicar a realidade, mas também para transformar. Ao mesmo tempo em que compreendem a complexidade do problema, como vemos na fala do estudante Mohamed⁸:

[e]ntão, esse tipo de doença eu não sei qual é, mas já ouvi falar. E o SUS devia fornecer esses medicamentos, porque querendo ou não, é o único jeito de as pessoas que não têm como pagar o remédio, conseguirem ele de forma gratuita para conseguirem se tratar, porque senão elas podem morrer, ou ficar gravemente doentes. Não, ele não deveria ter feito isso, até porque assim, pessoas que forem utilizar os medicamentos depois, até porque o hospital tem uma contagem de medicamento, o hospital compra uma certa quantidade de medicamento para durar um tempo, aí vai ficar sem um medicamento e as pessoas não poderão usar. Então aí ele deveria tentar conseguir o dinheiro emprestado de alguém ou do próprio banco, mas na verdade o remédio deveria ser fornecido gratuitamente pelo SUS”.

A capacidade de realizar coordenações entre os conhecimentos prévios e o conflito que busca solução, nisto se vê a equilíbrio resultante da abstração reflexiva e da tomada de consciência.

O estudante estrutura as informações sobre o conflito, busca entender o que é certo e o que é errado e normatiza qual é o grau de complexidade, não roubar ou manter a vida. Na concepção dos estudantes, o problema central é manter a vida, e o motivo dela estar em perigo é a corrupção, isto é, não tem o remédio por causa do desvio de recursos públicos, e diante deste cenário o roubo do remédio é aceitável.

O conteúdo da análise contém características da abstração reflexionante. Piaget (1978) analisa esses progressos como dependentes do desenvolvimento da inteligência, que constituem a tomada consciência, fruto das operações lógico-formais.

Observa-se aqui, que na análise dos estudantes as desigualdades que têm sido extremamente difíceis de eliminar, a injustiça social, segundo eles é quase impossível de resolver, enquanto houver um sistema político corrupto no Brasil, como observa-se na fala dos estudantes, presentes no quadro dezesseis.

⁸ Estudante entrevistado em 2020.

QUADRO 6 - Crise na saúde pública (falta de remédios)

Dilema 6	Mauro é um médico muito competente e dedicado, ele trabalha em um posto de saúde em uma comunidade muito pobre. Certa vez, uma jovem paciente faleceu, pois no posto não havia o medicamento que ela precisava tomar para se recuperar de um problema cardíaco, e Mauro ficou muito bravo. O que você compreendeu sobre a história? O que você achou da atitude do médico? O que você faria se estivesse no lugar do médico? Quem deveria suprir as necessidades do posto de saúde? O que você acha sobre isso? Como você solucionaria essa questão?
Mohamed	Este tipo de local devia ter o medicamento para tratar essas doenças, e se o posto não tem esse medicamento as pessoas vão acabar morrendo. Foi um erro que eles cometeram. O SUS deveria fornecer o medicamento, às vezes o medicamento pode ser importado e a demora em comprar o medicamento pode prejudicar as pessoas doentes, e podem ficar muito graves.
Charles	O médico está certo de que o medicamento deve ser distribuído pelo SUS. E na falta do medicamento o médico deveria buscar em outro posto de saúde ou levar a paciente para outro posto de saúde ou hospital que tivesse medicamento, e assim salvaria o paciente.
Harvey	Eu já vi histórias como essas, que os hospitais não conseguem manter os medicamentos e as pessoas sofrem com as consequências dessa falta. E o governo é quem tem a responsabilidade por manter esse medicamento. Eu não poderia solucionar a não ser que tivesse como comprar o remédio, mesmo assim, salvaria uma vida, mas não todas as vidas de pessoas que precisam de remédios caros e que não são fornecidos pelo SUS.
Michael	Eu acho que é basicamente roubo do governo, já que o imposto no Brasil é bem alto e dá para manter perfeitamente o SUS, porque os hospitais particulares têm medicamentos e medicamentos de sobra, e mesmo que o governo tenha que arcar com os medicamentos para muito mais postos, ainda assim ele tem muito dinheiro para arcar com isso. Eu acho errado o governo não manter os medicamentos em comunidades pobres, porque eles também pagam impostos e o Mauro está certo de ficar bravo com isso.
Henry	Não tinha remédio, então eu não poderia fazer nada, se ele tivesse salvado ela teria faltado para outra pessoa e talvez tivesse morrido, neste caso iria faltar remédio por culpa da falta de investimento do governo. Esse é um problema de saúde pública, a não ser que fosse um hospital privado.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

No quadro 6, nota-se que os estudantes acreditam que o governo é responsável pela falta de recursos para a saúde pública, e que não há muito o que fazer em relação à falta de medicamentos em hospitais e postos de saúde mantidos pelo Poder Público. Uma vez que, os estudantes acreditam que essa precariedade advém do desvio de verbas, pelos governantes corruptos, um dado interessante na fala deles é que não acreditam que possam fazer algo para mudar a situação, pois a corrupção é um processo histórico e muito difícil de ser rompido, eles não se veem como parte deste processo, por isso creem que nada pode ser feito.

Os estudantes demonstram novamente o sentimento de impotência diante do conflito. E isto deve-se ao fato de eles próprios sofrerem com a falta de atendimento médico, por dependerem do Sistema Único de Saúde, os estudantes 2, 3 e 4 relataram que já passaram por isso, precisaram de remédios e não conseguiram ter o atendimento adequado.

Se o desenvolvimento cognitivo se constitui a partir da vivência e das trocas com o meio, então a experiência deles os ensinou que há pouco o que fazer diante deste conflito, e o sentimento de vulnerabilidade impera, afinal a motivação para solucionar um conflito emerge da capacidade humana de organizar a experiência em estruturas significativas de crescente complexidade, em razão de uma interação ativa com o ambiente. A teoria piagetiana demonstra que o valor de uma

experiência para o desenvolvimento requer não apenas capacidade de resposta à experiência ou internalização de conceitos, mas um processo de organização ativa pela qual objetos e conceitos são percebidos sob nova ótica (PIAGET, 1994).

Sobre isso, Carpendale (2010) lembra que o potencial de certas formas de raciocínio se desenvolve apenas dentro de trocas interindividuais. As interações interindividuais são fomentadas pela autorregulação do sujeito ao meio e ao outro. Neste caso, Piaget (1932, 1994, 2011) nos leva a compreensão de que a autorregulação do sujeito em relação ao meio em que vive será mais refinada quanto mais o sujeito for capaz de privilegiar a cooperação, ou seja, para os estudantes se sentirem autônomos diante da resolução deste conflito, eles precisam entender e saber explicar e justificar seu papel enquanto sujeito de direito, diante de uma sociedade cheia de desigualdade social.

Piaget (1994) indica que o adolescente só chega ao nível de autonomia moral quando entende que o conceito de justiça e injustiça é baseado em pessoas sendo igualmente valorizadas. Esta é uma propriedade emergente das relações de cooperação com os outros que tem base no respeito mútuo. Há uma tendência natural de passar das relações de coerção para relações mais cooperativas, porque a coerção (restrição) é instável e a cooperação (trocas) é o equilíbrio ideal para o qual as relações tendem.

À medida que as relações fundamentam no respeito mútuo, percebe-se quão equilibrada é a interação. Nota-se que os estudantes entendem que há muita injustiça no mundo e que todos os relacionamentos são baseados em coerção, e isso gera o sentimento de impotência (PIAGET, 1994, p. 90).

O mesmo pensamento de ineficácia diante das situações de conflitos é percebido em relação à escola pública, conforme verifica-se no quadro número quinze e dezessete.

QUADRO 7 - Precariedade da Escola Pública

(Continua)

Dilema 7	Cristina é estudante de uma escola no interior do Paraná, na escola só existem duas salas de aula que podem ser usadas, porque as outras quatro salas estão sem luz e o telhado tem goteiras. Para chegar na escola Cristina tem que caminhar uma hora por uma estrada de terra, não existe transporte público na região. Cristina divide a carteira com outra criança. A professora não consegue tirar as dúvidas da Cristina quando precisa, porque são muitos alunos na mesma sala. O que você compreendeu sobre a história? O que você achou da atitude da professora de Cristina? O que você faria se estivesse no lugar da Cristina? Quem deveria suprir as necessidades da escola? O que você acha sobre isso? Como você solucionaria essa questão?
Mohamed	É uma escola ruim para estudar, não tem condições mínimas de aprendizagem, os alunos já chegam cansados na escola, precisaria dividir as turmas e colocar um auxiliar na sala para ajudar os professores a tirar dúvida dos alunos, na minha sala eu faço isso, ajudo os professores explicando os conteúdos para os colegas que têm dificuldade. A Cristina tem razão de não querer ir para a escola, pode aprender mais em casa, estudando sozinha. A escola deveria ser reformada, a prefeitura deveria pagar pela reforma, mas como não está fazendo, os pais poderiam ajudar a arrumar a escola, eles mesmos poderiam fazer um mutirão e cada um arruma uma parte, poderiam arrecadar materiais para arrumar o telhado na própria comunidade, às vezes as pessoas têm resto de material de construção e podem doar.

QUADRO 6 - Crise na saúde pública (falta de remédios)

Charles	Acho que os pais e professores poderiam fazer uma festa ou uma vaquinha <i>on-line</i> para arrecadar o dinheiro que precisa para consertar a escola. A Cristina não deve desistir de estudar, ela pode junto com os colegas fazer uma campanha nas redes sociais e pedir ajuda para a escola, fazer vídeos das condições da escola e postar para chamar a atenção dos políticos e do povo para que arrumem o que está estragado e construam novas salas de aula.
Harvey	A escola está bastante estragada e que o Governo deveria consertar. Para isso as famílias e os alunos devem exigir que o prefeito conserte a escola. É injusto que os alunos fiquem sem aula, por exemplo, eu tenho facilidade para aprender, mas quando fiquei sem aulas presenciais tive dificuldade para aprender inclusive as matérias que eu gosto, como matemática.
Michael	Método mais dinâmico, alguma coisa que dê para fazer em grupos maiores, quem sabe, ensinar tanta gente na mesma sala é impossível. E, bom, devia fazer alguma coisa com a comunidade e ver se alguém na comunidade tem um pouco de dinheiro para tentar resolver o problema das goteiras do telhado e da luz. Porque já que o governo estava negligenciando completamente a escola, eles não podem deixar de receber os alunos e tem que achar outra forma.
Henry	É uma escola com pouco recurso e muito defeito. Precisaria de mais investimento ainda, mas eu acredito que deveria ter mais recursos em educação do que em outras áreas, como saúde, por exemplo, porque com educação você pode criar médicos. A educação deveria ser muito mais valorizada. Eu estudaria em outra escola, talvez em outra cidade. E como pode solucionar essa situação. Poderia resolver, mas gastaria bastante. Poderia fazer merenda, poderia tirar de outros lugares para arrumar o telhado, que era o mais importante.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Todos os estudantes compreenderam que a falta de intervenção do Estado é a causa de a escola estar em situação precária, eles dizem que os alunos não podem ficar sem aula. Eles admitem que algumas ações são possíveis com a influência da comunidade escolar, que pode arrecadar investimentos e materiais para reformar a escola por conta própria, também entendem que uma maneira eficiente de resolver a situação seria os professores repensarem seus métodos de ensino com uma dinâmica mais prática, aproveitando diferentes espaços que não aquele da sala de aula especificamente.

Becker (2011) demonstra que a troca com o meio é a essência do conhecimento na medida em que, operando sobre o meio, o sujeito transforma o objeto por meio da assimilação e, diante da transformação, transforma a si mesmo num processo de acomodação, podendo operar num nível de maior complexidade. É por isso que os estudantes têm mais facilidade de pensar soluções para conflitos sobre a qualidade da educação escolar, do que nos conflitos sobre saúde pública.

Uma operação não é apenas a interiorização das ações, mas a composição de ações reversíveis. O sujeito pode constituir uma classe e desfazê-la, organizar uma série e reordená-la em sentido oposto, afirmar uma proposição e em seguida negá-la, somar e, em seguida, subtrair, multiplicar e, logo adiante, dividir, etc., sem precisar agir materialmente (BECKER, 2011, p. 230).

Para ter sucesso na resolução de um conflito é preciso saber realizar uma operação abstrata sobre ele. Muitas vezes os estudantes desta pesquisa reconhecem a situação dos conflitos virtuais apresentados pela pesquisadora, pois operam sobre ela, várias vezes eles relatam que a condição de precariedade da escola é muito próxima da realidade que eles vivem, com professores pouco didáticos, escassez de recursos e espaços.

O progresso na resolução de conflitos é motivado pela troca interindividual, mas é fundamentalmente um processo cognitivo em desenvolvimento. Kohlberg (1984) sugeriu que a elevada capacidade cognitiva leva a um desenvolvimento moral mais rápido, mas que todos têm acesso a todos os níveis dentro de uma vida inteira. Assim, aqueles que trabalham com jovens e adolescentes superdotados podem esperar ver níveis mais elevados de julgamento dos conflitos, pela sua capacidade de operar abstratamente sobre o meio em que vivem. Como podemos verificar nos conflitos que seguem:

QUADRO 8 - Precariedade da Educação Pública

Dilema 8.	Lucas é um garoto muito estudioso, mas esse ano ficou mais de trinta dias sem aula, porque na escola que ele estuda faltaram muitos professores por falta de pagamento. Lucas ficou muito triste, pois além de não aprender coisas novas, também perde a oportunidade de brincar com os colegas na hora do recreio. O que você compreendeu sobre a história? De quem é a culpa pela falta de aula? O que você faria no lugar de Lucas? O que você acha da atitude dos professores? O que você acha sobre isso? Como você solucionaria essa questão?
Mohamed	É ruim ficar sem aula, mas é pior ir para a escola com professores ruins que não querem ou não sabem ensinar. A escola tinha que ser diferente, tinha que ter mais aulas práticas, não deveria ter salas de aula e a gente que deveria fazer nosso horário e escolher o que vamos aprender. Não deveria depender do professor pra dar aula, é errado eles ficarem sem salário, mas da forma com que a escola é, a gente não aproveita muita coisa.
Charles	Os professores precisam receber, a cada ano que passa o governo paga menos e muitas vezes atrasa os pagamentos, porque tem muita corrupção, mas eles também precisam fazer aulas mais dinâmicas para que os alunos tenham vontade de aprender, o governo não investe na escola, não tem materiais interessantes, os laboratórios são ruins, a biblioteca também, os professores estão desanimados pela falta de respeito dos alunos e pelos salários baixos. E não tem opções de cursos diferentes na escola, por exemplo, poderia ter aulas de robótica, música, produção de jogos. Deveria ter uma quantidade maior de recursos para a escola e as famílias, alunos e professores deveriam escolher como investir os recursos. Por exemplo, podia pegar dez por cento do dinheiro dos pedágios e dividir entre as escolas de cada cidade como uma renda extra, para melhorar as condições de trabalho dos professores e assim eles ficariam mais felizes, também poderiam ganhar um incentivo no final do bimestre quando as notas dos alunos saem e os professores que conseguissem melhores resultados ganhariam um prêmio em dinheiro.
Harvey	Não é justo que os professores trabalhem sem pagamento, mas eles precisam sobreviver, acho que a culpa da precariedade da educação é do governo e como na história passada não supre as necessidades da escola. Achei injusto os alunos ficarem sem aula e acho que os professores poderiam tirar dúvidas dos alunos mesmo sem pagamento.
Michael	Se fosse escola particular o Lucas também não deveria pagar a escola, se fosse escola pública não teria muito o que fazer, é culpa do governo. Acho que o melhor a fazer seria a greve mesmo, já que os professores precisam de salário. Acho o sistema de eleição falho e o fato de qualquer pessoa poder entrar lá só pelo voto, daí uma pessoa humilde, mas bastante conhecida pode ter bastante votos e é fácil de ser manipulada. E alguns muito manipuladores podem conseguir comprar votos e não fazem o investimento na saúde ou na escola, porque a taxa de impostos é muito alta e dava para manter uma educação de qualidade.
Henry	A culpa é do governo por não pagar o salário dos professores. Às vezes a greve nem vale a pena, só atrapalha os alunos. Para resolver essa situação seria importante mudar a distribuição dos recursos públicos, com consulta popular, pra isso as pessoas precisariam conhecer o sistema político, mudar a forma de eleger os governantes e punir os corruptos como em outros países.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Os estudantes consideram que a greve de professores os prejudica no processo de aprendizagem. Contudo, eles destacam que os professores também possuem condições desfavoráveis de trabalho, precisam ser mais valorizados e respeitados. Vimos no decorrer destas falas dos

estudantes, que muitas vezes eles mesmos não se reconhecem como parte fundamental do processo de tomada de decisões. Freire (2005, p. 15) chama a atenção para a importância de fazer uma educação para formação da consciência política, para ele “o que fundamentalmente importa é que estes homens particulares e concretos reconheçam a si próprios, no transcurso da discussão, como criadores de cultura”.

Eles entendem que o governo possui os recursos necessários para manutenção de uma educação de qualidade, mas a corrupção e o desvio de verbas é a causa dos baixos salários dos professores e da falta de infraestrutura do ambiente escolar.

Destacam ainda que os professores podem sentir-se desanimados pelas condições de trabalho e a maioria não se esforça para fazer uma boa aula, também vemos que mesmo diante de um cenário de falta de pagamentos eles entendem que os professores deveriam permanecer trabalhando, ou pelo menos “tirar dúvidas” dos alunos, o Henry destaca ainda que muitas vezes a greve não traz resultado positivo para as demandas dos professores e só prejudica os alunos.

Entende-se que é necessário que haja a formação pautada na reciprocidade, na qual o estudante não se distancie do seu papel de protagonista nas decisões cotidianas. Os dados da pesquisa mostram uma assincronia neste processo de desenvolvimento dos estudantes, com desenvolvimento precoce do raciocínio lógico-matemático, mas pouco avanço em relação a autonomia moral, o que pode ser resultado de práticas educacionais restritivas. Quando é indispensável,

Uma pedagogia que estrutura seu círculo de cultura como lugar de uma prática livre e crítica não pode ser vista como uma idealização a mais da liberdade. As dimensões do sentido e da prática humana encontram-se solidárias em seus fundamentos. E assim a visão educacional não pode deixar de ser ao mesmo tempo uma crítica da opressão real em que vivem os homens e uma expressão de sua luta por libertar-se (FREIRE, 2005, p.12).

Os estudantes defendem que a escola é precária e que o professor é tradicional e por isso pouco dinâmico no processo de ensino, eles se colocam como objetos alheios, no próprio processo educativo, não experimentam a realidade mais ampla e profunda da experiência existencial, afinal: “[a]o descobrir o homem o que sou, terei descoberto o outro como ele é” (SALTINI, 2008, p.15).

Quando a escola privilegia a coação e o individualismo, isto é, cada um é responsável pela sua tarefa, pelo seu material, pelo seu aprendizado, não promove a troca em uma relação de cooperação, solidariedade, ou mesmo de resolução de conflitos, o resultado é este que vemos nas respostas dos estudantes, que embora sejam altamente talentosos, cognitivamente bem desenvolvidos, ainda assim, não se percebem como parte fundamental da construção social que consideram ideal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados previamente analisados, foi possível compreender que os estudantes conquistaram a autonomia, característica de uma capacidade de perceber detalhes e combinar informações em cinco de oito dilemas, isso ocorreu devido às poucas trocas interindividuais que eles têm realizado devido ao isolamento social.

Infere-se que os estudantes estavam mais comprometidos com a questão da escola e da saúde pública, embora não tenham gerado muitas ideias durante todos os meses em que foram

acompanhados, voltavam várias vezes nestes aspectos. Porém, demonstraram estar desmotivados a pensar soluções, disseram que na atual dinâmica não se sentiam hábeis a mudar os conflitos, eles demonstravam frustração e cansaço mental por estarem gastando muita energia para aprender os conteúdos escolares de forma autônoma.

Porter (2002) defende que para que o estudante com AH/SD tenha sucesso em seus processos criativos, ele precisa ser destinatário de relacionamentos pautados em justiça - o que significa dar a todos aqueles com quem convive um tratamento igual e justo, tanto no sentido de não discriminação dos indivíduos por causa da sua cultura, gênero, descendência, religião etc., como no sentido de equilibrar os direitos e interesses. Eles precisam vivenciar diversas experiências, conviver com diferentes grupos para ter trocas ricas em possibilidades.

Sternberg (2005) lembra que a inteligência analítica necessária para criar soluções criativas requer um pensamento crítico, para avaliar as próprias ideias e as soluções possíveis. E essa é a habilidade chave para um processo criativo eficiente. Os estudantes precisaram analisar as implicações de suas propostas. Para tanto, precisaram ter a capacidade operatória de sintetizar as ideias e enfrentar as situações desafiadoras. É nessa fase que devem ressignificar seus sistemas simbólicos, para interpretar as situações extraordinárias.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. Aprendizagem: reprodução, destino ou construção. In: DONGO, Adrián Oscar. Montoya (org.). **Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas** [et al.]. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

CARPENDALE, Jeremy. I. M. No relationship, however, is pure constraint or cooperation. In: **Cambridge Collections Online**. Cambridge University Press, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/CCOL9780521898584.012>. Acesso em: 23 Out 2017.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creativity: flow and the psychology of discovery and invention**. New York: Harper Perennial, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

KOHLBERG, Lawrence. **Essays On Moral Development** - Vol. II. The Psychology Of Moral Development. São Francisco: Harper & Row, 1984.

LUBART, Todd. **Psicologia da criatividade**. Trad. Márcia Conceição Machado Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MCCORMICK, Kimberly M.; PLUCKER, Jonathan A. (2013). Connecting Student Engagement to the Academic and Social Needs of Gifted and Talented Students. In: Kim, K.H., Kaufman, J.C., Baer, J., Sriraman, B. (eds) **Creatively Gifted Students are not like Other Gifted Students. Advances in Creativity and Giftedness**, vol 5. SensePublishers, Rotterdam. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-149-8_9> Acesso em: Jun, 2021.

MOSHMAN, David. **Adolescent Psychological Development: Rationality, Morality, and Identity**. University of Nebraska, 2 Ed. New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2005.

PIAGET, Jean. **A Relação da afetividade com a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Vol 26, n 3, 1962. Tradução e organização: Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

PIAGET, Jean. **The Moral Judgment of the Child**. Glencoe, Illinois: Nabu Press, 2011. (Ed. Original 1932).

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994. (Ed. Original 1932)

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **The Psychology of the Child**. Basic Books, New York, 1969.

PIAGET, Jean. **Play, dreams and imitation in childhood**. London: Routledge and Kegan Paul Ltd, 1999.

PORTER, Louise. **Educating young children with additional needs**. Austrália: Allen & Unwin, 2002.

SALTINI, Cláudio João Paulo. **Afetividade e inteligência**. 5 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

STERNBERG, Robert J. The Theory of Successful Intelligence. In: **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, 2005, Vol. 39, Num. 2 pp. 189-202. Disponível em: <<http://www.actef.es/sternberg.pdf>> Acesso em: 10 Jan 2018.

LA VULNERABILIDAD SOCIAL Y EL GÉNERO EN PERSONAS ADULTAS CON ALTAS CAPACIDADES

VULNERABILIDADE SOCIAL E GÊNERO EM ADULTOS COM ALTAS HABILIDADES

SOCIAL VULNERABILITY AND GENDER IN ADULTS WITH HIGH ABILITIES A

VULNERABILIDADE SOCIAL E O GÊNERO EM PESSOAS ADULTAS COM ALTAS CAPACIDADES

Amanda Rodrigues de SOUZA¹

Bárbara Amaral MARTINS²

Triana AGUIRRE³

RESUMEN: las personas con altas capacidades intelectuales presentan características diferenciales tanto en su niñez, como en su vida adulta. Estas personas señalan la importancia del reconocimiento de su talento y la problemática que supone no haber sido identificados, más aún en el caso de las mujeres, dada la desigualdad en la identificación de éstas frente a los hombres. La vulnerabilidad es un concepto amplio y puede sobrevenir a cualquier persona, ya que está relacionada tanto a factores externos, situaciones que ocurren en la vida cotidiana, como a factores internos, es decir, la reacción o afrontamiento a dichas situaciones. El objetivo de la presente investigación es analizar si las personas adultas con altas capacidades presentaban vulnerabilidad social y si existen diferencias en los niveles de vulnerabilidad social en relación al género. La muestra estaba compuesta por un total de 226 participantes con edades comprendidas entre los 16 y los 72 años, de los cuales el 58,4% eran de hombres. Del total, 139 señalaron haber sufrido algún tipo de vulnerabilidad en su vida. En cuanto a los resultados principales, la relación analizada mediante el coeficiente de correlación V de Cramer resultó significativa (0,254; $p = 0,001$), lo que permite concluir que las mujeres con altas capacidades son más susceptibles a la vulnerabilidad social que los hombres. Asimismo, se aporta información relevante sobre el abordaje de las mujeres con talento más allá de su inteligencia y barreras de identificación, ya que se pregunta en qué más ámbitos quedan invisibles y disminuidas.

PALABRAS CLAVE: Altas capacidades. Vulnerabilidad social. Género.

RESUMO: pessoas com altas capacidades intelectuais apresentam características diferentes não apenas durante sua infância, mas também em sua vida adulta. Essas pessoas apontam a importância do reconhecimento de seu talento e o problema de não terem sido identificadas, ainda mais no caso das mulheres, dada a desigualdade em sua identificação em relação aos homens. A vulnerabilidade é um conceito amplo e pode ocorrer a qualquer pessoa, pois está relacionado tanto a fatores externos, situações que ocorrem na vida diária, quanto a fatores internos, ou seja, a reação ou o enfrentamento de tais situações. O objetivo da presente pesquisa

¹ Doctora en Educación Especial y Psicología. Contratada Postdoctoral en Psicología por la Universidad de La Laguna - ULL, Financiación otorgada por el Ministerio de Ciencia e Innovación. E-mail: arodrigs@ull.edu.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3788-4084>

² Doctora en Educación. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. E-mail: barbara.martins@ufms.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4278-1661>

³ Doctora en Psicología. Universidad de La Laguna - ULL. E-mail: taguirre@ull.edu.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2110-1551>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n1.p143-152>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

é analisar se adultos com altas capacidades eram vulneráveis socialmente e se existiam diferenças nos níveis de vulnerabilidade social em relação ao gênero. A amostra consistiu de um total de 226 participantes com idade entre 16 e 72 anos, 58,4% dos quais eram homens. Do total, 139 relataram ter experimentado algum tipo de vulnerabilidade em suas vidas. Quanto aos principais resultados, a relação analisada utilizando o coeficiente de correlação V de Cramer foi significativa (0,254; $p = 0,001$), o que nos permite concluir que as mulheres com altas capacidades são mais suscetíveis à vulnerabilidade social do que os homens. Também fornece informações relevantes sobre a abordagem de mulheres talentosas além de suas barreiras de inteligência e identificação, pois questiona em que outras áreas elas permanecem invisíveis e diminuídas.

PALAVRAS-CHAVE: Alta capacidade. Vulnerabilidade social. Gênero.

ABSTRACT: people with high abilities present differential characteristics not only during their childhood, but also in their adult life. These people point out the importance of the recognition of their talent and the problem of not having been identified, even more so in the case of women, given the inequality in their identification compared to men. The vulnerability is a broad concept and can occur to any person, since it is related both to external factors, situations that occur in everyday life, and to internal factors, i.e., the reaction or coping with such situations. The objective of the present research was to analyze whether adults with high abilities presented social vulnerability and whether there were differences in the levels of social vulnerability in relation to gender. The sample consisted of a total of 226 participants aged between 16 and 72 years, 58.4% of whom were men. Of the total, 139 reported having suffered some type of vulnerability in their lives. As for the main results, the relationship analyzed by means of Cramer's V correlation coefficient was significant (0.254; $p = 0.001$), which leads to the conclusion that women with high abilities are more susceptible to social vulnerability than men. It also provides relevant information on how talented women are approached beyond their intelligence and identification barriers, since it raises the question of where else they remain invisible and diminished.

KEYS-WORDS: High abilities. Social vulnerability. Gender.

INTRODUCCIÓN

Las personas con altas capacidades presentan características diferenciales no solo durante su niñez, sino también en su vida adulta, percibiéndose en ocasiones tanto ventajas y también como inconvenientes. Estas personas señalan la importancia del reconocimiento de su talento y la problemática que supone no haber sido identificados en su niñez (PÉREZ, 2008), más aún en el caso de las mujeres, dada la desigualdad en la identificación de éstas frente a los hombres (GARCÍA PERALES; CANUTO GONZÁLEZ; CEBRIÁN MARTÍNEZ, 2019).

Las altas capacidades pueden definirse como una capacidad intelectual elevada en donde se combinan distintas aptitudes que deben de cristalizarse a lo largo del desarrollo, presentando un elevado funcionamiento cognitivo y un cociente intelectual (CI) que les distingue de aquellos con una inteligencia media (SASTRE-RIBA, 2008; 2011).

Para Pérez (2008), las altas capacidades en los adultos se demuestran a través de una gran producción de ideas, la búsqueda de soluciones propias e innovadoras a los problemas; alta capacidad de análisis y crítica, independencia de pensamiento; concentración prolongada en una actividad de interés; conciencia de sí mismo y de sus diferencias; aversión a la rutina; gusto por los retos; habilidad en áreas específicas; interés por temas y materias complejas y persistencia ante dificultades inesperadas.

Según García Perales, Canuto González y Cebrián Martínez, (2019), las niñas representaban el 44,61% de los estudiantes identificados con altas capacidades en el curso 2016/2017, un porcentaje menor que el de los niños. Estos autores señalan que no es justificable ni biológica ni cognitivamente las diferencias entre niños o niñas con altas capacidades. Asimismo, señalan que esta diferencia en la identificación está relacionada con el rol de género que el niño o la niña adopta en la sociedad en función de su desarrollo.

En este sentido, Pérez Sánchez y Domínguez Rodríguez (2000) llevaron a cabo una investigación en la Comunidad Autónoma de Madrid en relación a las altas capacidades y el género,

y de sus conclusiones se puede extraer que no existían diferencias de género en relación con el porcentaje de identificación en niños y niñas de 3 a 5 años, pero sí las había en escolares de mayor edad: de 6 a 12 años, se identificaba al 42% de niñas, y de 13 a 17 años, este porcentaje disminuía siendo de un 27% de niñas frente a un 73% de niños identificados.

En un intento de discutir la invisibilidad de la mujer con altas capacidades, es importante destacar que el constructo del ser femenino se forma a través de la identidad, la cual está relacionada con la cultura y a la sociedad (HALL, 2006). Pérez y Freitas (2012) exponen que la construcción de una identidad de ‘mujer con altas capacidades’ conlleva a elaborar dos procesos distintos: ser mujer y tener altas capacidades. Ambas identidades deben contar con modelos, comportamientos, actitudes, valores y/o expectativas de referencia, pues de lo contrario, este proceso se puede quedar incompleto y en determinadas ocasiones, hay que equilibrarlo. Además, señalan que estas representaciones forman parte de un proceso cultural, que puede construir una identidad tanto individual, como colectiva y, si se producen contradicciones en relación a valores y sentimientos o incluso un rechazo su capacidad, puede ocasionar una inhibición de su potencial en relación a su papel social de madre, mujer o ser humano (PÉREZ; FREITAS, 2012).

La representación de la mujer con altas capacidades en la sociedad respecto al varón es muy escasa (MUÑOZ DELEITO, 2018) y, además muestran comportamientos diferentes ya que, por lo general, encubren sus capacidades por temor a no ser aceptadas socialmente, influenciadas por el contexto social, familiar o educativo (REIS, 2000).

En las investigaciones de Pérez (2008) y Pérez y Freitas (2012) realizadas con las mismas mujeres con altas capacidades en dos periodos temporales distintos, se percibió como la identificación acontecida tres años antes, en 2008, favoreció la construcción de la identidad de estas mujeres como personas con altas capacidades, así como la aceptación de su condición. A pesar de ello, se constató que las mujeres seguían enmascarando u ocultando sus habilidades.

En relación con la baja representatividad femenina en las altas capacidades, es importante abordar la vulnerabilidad social de la mujer con y sin altas capacidades en la sociedad. Según Nogueira (2020), en la diferenciación de roles previstos en la sociedad para mujeres y hombres, surge la desigualdad social de la mujer, donde se encuentra en una posición de desventaja en relación con los hombres, que poseen un función de mayor importancia, demostración de fuerza y poder. Puede que en esta diferenciación social, surja una de las muchas vulnerabilidades sociales de la mujer.

Concretamente sobre de la vulnerabilidad social de la mujer con altas capacidades, el Comité Económico Social y Europeo (2013), indica que las chicas con altas capacidades son consideradas un grupo de riesgo y especialmente vulnerable. En esta línea, la vulnerabilidad se define como el riesgo, las amenazas, las crisis que pueden infringir daño o fragilidad, por tanto, se trata de un concepto amplio y puede sobrevenir a cualquier persona, ya que se relaciona tanto con factores externos, situaciones que ocurren en la vida cotidiana, como con factores internos, es decir, la reacción o afrontamiento a dichas situaciones (VALDÉS GÁZQUEZ, 2021).

La autora Virgolim (2021) señala, además, que el público con altas capacidades es en sí mismo es un colectivo vulnerable. Expone que algunas características físicas, comportamentales o emocionales de estas personas, pueden llevarlas a ser más vulnerables a situaciones de acoso escolar, por ejemplo, indica que, debido a la mayor sensibilidad e intensidad emocional, el acoso puede encontrar un terreno fértil en estos alumnos.

Es importante resaltar la importancia de las investigaciones con adultos con altas capacidades, como expone Basso *et al.* (2020), las investigaciones con estudiantes universitarios son mucho menores en relación con el resto de las etapas educativas. Las altas capacidades en la vida adulta son un tema poco abordado de ahí la importancia de desarrollar investigaciones sobre la identificación y el transcurso de la vida de estos adultos, más concretamente, es necesario entender los procesos de vulnerabilidad social en relación a las altas capacidades de este colectivo.

Por lo tanto, el objetivo de la presente investigación es analizar si las personas adultas con altas capacidades presentaban vulnerabilidad social y si existen diferencias en los niveles de vulnerabilidad social en relación al género.

METODOLOGÍA

PARTICIPANTES

En este trabajo la muestra fue de conveniencia, compuesta por un total de 226 participantes con altas capacidades con edades comprendidas entre los 16 y los 72 años, ($M = 37,8$, $\sigma = 12,89$), de los cuales el 58,4% eran de hombres. El criterio de selección de los participantes era tener altas capacidades y ser pertenecientes a la Asociación Internacional de Superdotados (Mensa) o al Programa de Mentorías para estudiantes universitarios de alta capacidad de la Universidad de La Laguna (ATENEA-ULL). La edad está representada en la Tabla 1.

Tabla 1 - Edades de los participantes

Edades	Frecuencia	Porcentaje
16-25	53	23,45
26-35	41	18,14
36-45	63	27,87
46-55	49	21,68
56-65	17	7,52
66-72	3	1,32
Total	226	100,00

Fuente: Elaboración propia.

INSTRUMENTOS

Los datos de esta investigación se recogieron mediante de un cuestionario implementado a través de *Google* Formulario, donde se preguntaba por la edad, género, si tenía o no altas capacidades, si había sufrido vulnerabilidad, y en caso afirmativo se cuestionaba qué vulnerabilidad había sufrido.

PROCEDIMIENTO

En este estudio se siguió la metodología de encuesta con diseño transversal.

Esta investigación cuenta con la autorización para su realización del Comité de Ética de la Investigación y Bienestar Animal de la Universidad de La Laguna (CEIBA2022-3139).

La muestra se recabó a través de los miembros de Mensa y de estudiantes universitarios de la Universidad de La Laguna pertenecientes al programa ATENEA-ULL. Los instrumentos fueron implementados en un formato electrónico mediante *Google* Formulario. Para la protección de datos, se aseguró la salvaguardia del anonimato y de la confidencialidad de la información, informando a los encuestados que los datos serían utilizados con fines estrictamente académicos y como objeto de investigación, como estipula la vigente Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (ESPAÑA, 2018).

ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de los datos se ha hecho uso del programa estadístico SPSS versión 28. Con el fin de verificar la asociación entre la vulnerabilidad social y el género de las personas con altas capacidades, se utilizó el coeficiente de correlación V de Cramer, incluyendo como variable independiente el género. La variable dependiente fue la vulnerabilidad social.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En primer lugar, los participantes contestaron si en el transcurso de sus vidas habían pasado por alguna situación de vulnerabilidad social y un 61,5% (139) contestaron que sí.

Es interesante discutir cómo se presenta la vulnerabilidad social. Valdés Gázquez (2021) relaciona la vulnerabilidad con dos grandes constructos: vulnerabilidad y riesgo, vulnerabilidad y fragilidad. La primera relación introduce la noción de riesgo como elemento constitutivo esencial de la vulnerabilidad social, y la segunda, vincula la vulnerabilidad social a la vivencia de situaciones de fragilidad, precariedad, indefensión o incertidumbre. Señala que ambos constructos no son mutuamente excluyentes, sino en muchos casos pueden ser concomitantes.

Sobre el riesgo, Valdés Gázquez (2021) señala que sería la noción de contingencia o un factor potencial de generación de perjuicios que pueden afectar a individuos o colectivos humanos. De esa manera, es posible concebir un conjunto de situaciones de riesgo que pueden tener o no, dependiendo de los cursos de acción, consecuencias negativas para los sujetos socializados. Para esta autora, pueden existir situaciones que implican más riesgo que otras y, del mismo modo, también hay determinados individuos o poblaciones que, dependiendo de sus características, van a estar más expuestos a sufrir perjuicios en el caso de producirse determinadas situaciones.

El término fragilidad en la vulnerabilidad social, para Valdés Gázquez (2021), se centra en los procesos de exclusión social, es decir, cualquier unidad de análisis juzgada como vulnerable se encuentra en una posición de desventaja con respecto al resto y, dadas sus condiciones, su situación es susceptible de empeorar en un futuro próximo. Por tanto, esta perspectiva estaría más relacionada a la desigualdad social y el análisis socioeconómico.

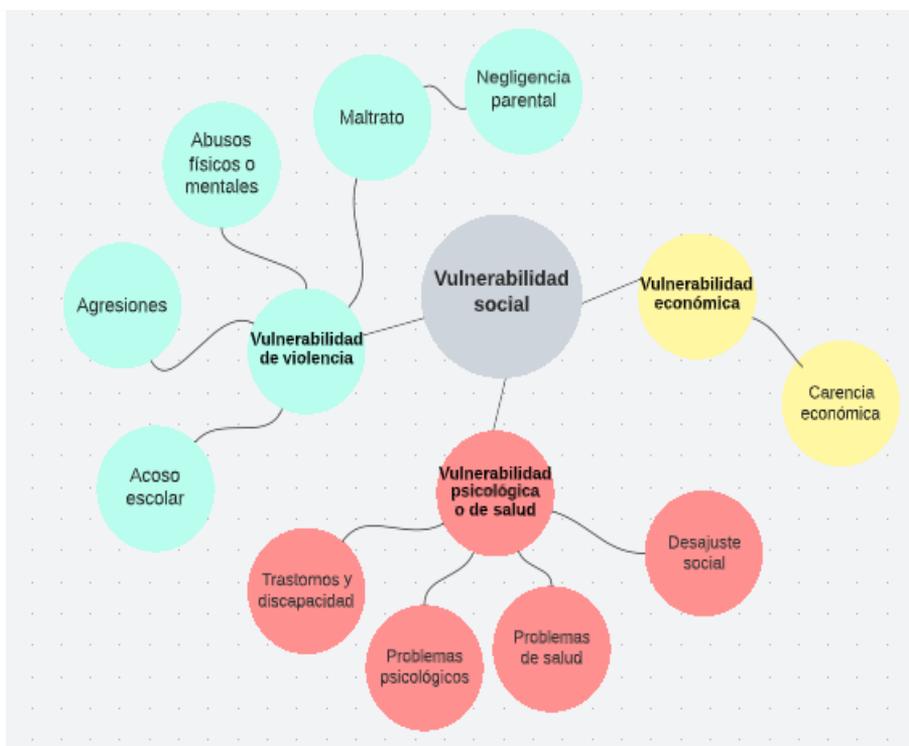
Este primer resultado, lleva a cuestionar porqué 61,5% de los adultos con altas capacidades indicaron haber sufrido algún tipo de vulnerabilidad en sus vidas, tanto ocasionadas por su entorno de riesgo o de fragilidad o por sus propias características personales o emocionales.

La autora Virgolim (2021), señala que las personas con altas capacidades son más vulnerables y lo relaciona con una vulnerabilidad emocional debido a sus propias características socioemocionales. Destaca así que existen siete características emocionales en este colectivo que pueden llevar a una mayor vulnerabilidad como el pensamiento divergente y creativo, el perfeccionismo, la percepción y *insight*, la introversión versus extroversión, el control interno, el desarrollo asíncrono y la hipersensibilidad.

Así, en una búsqueda de mayores respuestas para la vulnerabilidad presentada por los participantes, se preguntó qué tipo de vulnerabilidad social había sufrido. Cabe señalar que esta pregunta contaba con cuatro respuestas cerradas y una abierta, pudiendo señalar más varias. Las respuestas eran: a) He sufrido graves carencias económicas; b) He sufrido abusos físicos o mentales; c) He sufrido agresiones, d) He sufrido maltrato, f) Otra (respuesta abierta).

Para una mayor organización de los datos según las respuestas obtenidas, los tipos de vulnerabilidad fueron categorizados en tres grandes áreas: vulnerabilidad económica, vulnerabilidad de violencia y vulnerabilidad psicológica o de salud. A pesar de que esta última no era una categoría inicial, dadas las respuestas abiertas, los participantes la señalaron como una vulnerabilidad social sufrida. A continuación, en la Imagen 1 se presentan los tipos de vulnerabilidad encontrados en cada categoría.

Imagen 1 - Vulnerabilidades sociales encontradas y sus categorías



Fuente: Elaboración propia.

Es posible percibir que la vulnerabilidad de violencia era la más señalada en las preguntas cerradas del formulario (agresiones, maltrato y abusos físicos o mentales), pero además de ello, en la pregunta abierta, se mencionó el acoso escolar y negligencia parental. La vulnerabilidad económica se señaló en la respuesta cerrada y no obtuvo ninguna otra derivación en la respuesta abierta. Y, por último, la categoría vulnerabilidad psicológica o de la salud se generó en las respuestas abiertas (otras) en el formulario.

En el análisis de las frecuencias de las vulnerabilidades en esta población, se obtuvo que la vulnerabilidad de violencia fue la más relevante con 51,07%, seguida por la vulnerabilidad económica con un 24,46% y, finalmente, la vulnerabilidad psicológica o de salud con un 9,35%. Esto evidencia que más de la mitad de los participantes sufrieron la vulnerabilidad considerada como violencia.

Es interesante señalar que el acoso escolar fue señalado por los participantes, siendo esta una categoría de la vulnerabilidad de violencia. Este dato es muy similar al puntuado por Virgolim (2021), que indica que la vulnerabilidad del público con altas capacidades puede derivar en esta tipo de violencia.

Los otros tipos de violencia a pesar de no tener una relación directa en estudios sobre altas capacidades llevan a reflexionar, siguiendo a Valdés Gázquez (2021), sobre la vulnerabilidad social de riesgo, que puede ocurrir tanto en situaciones individuales como colectivas. Un punto importante de esta vulnerabilidad es que algunos grupos pueden estar más expuestos a recibir determinadas situaciones riesgo que otros. La autora Virgolim (2021), expone que las propias características físicas, psicológicas o emocionales de las personas con altas capacidades son predictivas de mayor vulnerabilidad, conlleva a pensar que este público puede tener una mayor predisposición a vivenciar algunas vulnerabilidades como, por ejemplo, de violencia.

En relación a la vulnerabilidad económica, es importante de nuevo traer las aportaciones de Valdés Gázquez (2021) acerca de la vulnerabilidad de fragilidad, que está relacionada con exclusión, desigualdad o incluso con factores económicos, que llevan a la percepción de que este público con altas capacidades, como otros, pueden sufrir de carencias económicas.

Finalmente, la categoría de vulnerabilidad psicológica o de la salud tuvo como respuestas: la discapacidad como la hipoacusia, el Trastorno de Déficit de Atención o Hiperactividad, otros problemas psicológicos como la ansiedad y, en general, salud mental, problemas de salud de los participantes o de sus familiares y el sentimiento de desajuste social. Esta vulnerabilidad, no prevista inicialmente y sin estar dentro del constructo de Valdés Gázquez (2021) es un tipo de vulnerabilidad de riesgo o fragilidad que merece una discusión más amplia.

Es necesario poner el foco en la relación existente entre altas capacidades y otros diagnósticos, conocida actualmente como doble excepcionalidad. Este concepto hace referencia a la posesión simultánea de un alto potencial con dificultades de aprendizaje, de la atención, déficits sensoriales, desórdenes emocionales graves, deficiencias motrices, y deficiencias cognitivas (SANTOYANA SANZ, 2002). En este aspecto, Gómez Arizaga *et al.* (2016) advierten que una de las complejidades de este fenómeno es que una excepcionalidad generalmente puede llegar a enmascarar a la otra, lo cual puede derivar en una ineficacia en relación a la atención e intervención que requiere este colectivo. En esta investigación se destaca que la vulnerabilidad junto a la alta capacidad se constituye como una doble condición, que además de enmascarar una a la otra, conlleva a que no se perciba al sujeto en su totalidad.

Acerca de los aspectos psicológicos o de desajuste emocional, cabe destacar que la autora Pérez (2008), resalta que son diversas las características de las personas con altas capacidades, así como Virgolim (2021) que expone que la vulnerabilidad emocional, sería la frecuente en personas con altas capacidades, justamente por sus características específicas e intensidad emocional.

En relación con el desajuste social, Romanowski (2013) destaca que las diferencias en aspectos cognitivos e intereses pueden generar una sensación de exclusión y llevar a la omisión de habilidades o a su uso en acciones destructivas y antisociales.

Tras estos importantes resultados, se formuló la siguiente pregunta: ¿serían las mujeres más vulnerables que los hombres con altas capacidades? Para profundizar en esta relación, se realizó el análisis estadístico mediante el coeficiente de correlación V de Cramer, que resultó significativo (0,254; $p = 0,001$), lo que permite concluir que las mujeres con altas capacidades son más susceptibles a la vulnerabilidad social que los hombres.

Este resultado converge con el estudio de Bayri y Özdemir (2022). Al investigar la vulnerabilidad psicológica de los estudiantes con altas capacidades, los autores encontraron diferencias de género que demostraban una mayor sensibilidad emocional y reactividad por parte de las mujeres, y a su vez, se mostraban menos resistentes psicológicamente, en comparación con los hombres.

Por lo tanto, es interesante discutir si el hecho de ser mujer no sería en sí mismo un predictor de mayor vulnerabilidad con o sin altas capacidades en la sociedad. Sabiendo que biológicamente las mujeres no poseen diferencias en sus capacidades frente a los hombres (GARCÍA PERALES; CANUTO GONZÁLEZ; CEBRIÁN MARTÍNEZ, 2019), es inadmisibles que la sociedad siga perpetuando las desigualdades de género, ya que el hombre desempeña socialmente más poder y fuerza que ellas (NOGUEIRA, 2020). En esta misma línea, se cuestiona hasta qué punto, la mujer en esta sociedad elige inhibir sus potenciales, como puntúa Pérez (2012), o si es una cuestión estructural de desigualdad que, al estar aceptada socialmente, genera este encubrimiento de sus potenciales (REIS, 2000).

Además de estas cuestiones, es importante señalar que la mujer, en comparación al hombre, puede haber sufrido en su vida más situaciones de vulnerabilidad y, además, puede que la siga sufriendo, bien por sus características propias o por el papel que todavía ocupa en la sociedad. Lo realmente importante es que hay que tener una atención más específica en esta cuestión, especialmente con las niñas con altas capacidades, ya que la identificación frente a los niños es más escasa (MUÑOZ DELEITO, 2018) y se sabe que disminuye a medida que la niña crece (PÉREZ SÁNCHEZ; DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, 2000).

CONSIDERACIONES FINALES

El objetivo de la presente investigación fue analizar si los participantes presentaban vulnerabilidad social y si existían diferencias en los niveles de vulnerabilidad social en relación al género en personas adultas con altas capacidades. En primer lugar, se percibió que más de la mitad de los participantes presentaban vulnerabilidad social en una de las tres categorías señaladas: vulnerabilidad de violencia, económica o psicológica y de salud.

Entre las categorías de vulnerabilidad expuestas, la que más de la mitad de los participantes señalaron, fue la de violencia. La violencia para esta investigación fue vista en un aspecto más

amplio, donde se encuentra la agresión en sí, y también aspectos como acoso escolar abordados en los resultados de este estudio. Otro dato interesante, fue la creación de la categoría violencia psicológica y de la salud, dado que los participantes exponen estos factores como predictivos de mayor vulnerabilidad.

Por último, la relación entre ser mujer y tener mayor vulnerabilidad quedó patente, siendo un dato muy importante que debe ser mejor y más ampliamente discutido en investigaciones futuras, donde se realicen búsquedas más detalladas sobre esta cuestión. Además, se expone que la debilidad de esta investigación fue la selección de una muestra de conveniencia, que puede no responder completamente a todas las realidades o en todos los contextos.

En definitiva, la presente investigación aporta información relevante sobre abordaje de las mujeres con talento más allá de su inteligencia y las barreras de identificación.

REFERENCIAS

- BASSO, Eduarda; RIECHI, Tatiana Izabele Javorski de Sá; MOREIRA, Laura Ceretta; VEIGA, Elizabeth Carvalho da. Identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação no Ensino Superior. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 26, n. 3, p. 453-464, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NYTWRYzvcHxYPQLVB6qcRtj/?lang=pt>. Acesso em: 04 set. 2022.
- BAYRI, Hakan; ÖZDEMİR, Pinar. Özel yetenekli öğrencilerin duygusal tepkisellik, öz-yeterlik ve psikolojik kırılabilirlik düzeylerinin incelenmesi: bir karma yöntem çalışması [An investigation on the levels of emotional reactivity, self-efficacy, and psychological vulnerability of gifted students: a mixed-methods study]. **Electronic Journal of Social Sciences**, v. 21, n. 81, p. 1-20, jan. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.17755/esosder.878181> Acesso em: 02 out. 2022.
- COMITÉ ECONÓMICO Y SOCIAL EUROPEO. **Liberar el potencial de los niños y los jóvenes con gran capacidad intelectual dentro de la Unión Europea**. Dictamen de la Sección Especializada de Empleo Bruselas, Comité Económico y Social Europeo. Diario Oficial de la Unión Europea, 2013.
- ESPAÑA. Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Boletín Oficial del Estado, 294 de 6 de diciembre. Disponível em: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3>. Acesso em: 27 dez. 2022.
- GARCÍA PERALES, Ramón; CANUTO GONZÁLEZ, Inmaculada; CEBRIÁN MARTÍNEZ, Antonio. Alta capacidad y género: La autoestima como factor influyente en las diferencias entre sexos. **Contextos educativos**, La Rioja, v. 24, p. 77-93, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18172/con.3934>. Acesso em: 15 set. 2022.
- GÓMEZ ARIZAGA, María Paz; CONEJEROS-SOLAR, María Leonor; SANDOVAL RODRÍGUEZ, Katia; ARMIJO SOLÍS, Solange. Doble excepcionalidad: análisis exploratorio de experiencias y autoimagen en estudiantes chilenos. **Revista de Psicología**, v. 34, n. 1, p. 5-37, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201601.001>. Acesso em: 08 set. 2022.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: D.P.& A., 2006.
- MUÑOZ DELEITO, Pilar. Mujeres jóvenes de altas capacidades: aceptar y ser aceptada, sin miedo, sin violencia, con inteligencia. **Revista de Estudios de Juventud**. Madrid, v. 120, p. 129-143, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6859793>. Acesso em: 10 set. 2022.

NOGUEIRA, Luíza Souto. Desigualdade de gênero e a vulnerabilidade das mulheres com deficiência. **Revista jurídica da Escola Superior do Ministério Público de São Paulo**. São Paulo, v. 18, p. 73-89, 2020. Disponível em: https://es.mpsp.mp.br/revista_esmp/index.php/RJESMPSP/article/view/423. Acesso em: 10 set. 2022.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta**. 2008. 230p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2662>. Acesso em: 02 abr. 2022.

PÉREZ SÁNCHEZ, Luz F.; DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, Pilar. **Superdotación y adolescencia: características y necesidades en la Comunidad de Madrid**. Madrid: Consejería de Educación, 2000.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. A mulher com altas habilidades/superdotação: à procura de uma identidade. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Santa Maria, v. 18, n. 4, p. 677-694, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/alqCDKfWPRqGSnZSsyRtxCCvm/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 24 out. 2022.

REIS, Sally M. Decisiones y compromisos en mujeres superdotadas y con talento. **Ideación: La revista en español sobre superdotación**, Barcelona, nº extra 1, p. 59-76, 2000. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2497480>. Acesso em: 08 set. 2022.

ROMANOWSKI, Caroline Leonhardt. **Indicadores das representações sociais da superdotação na discursividade das professoras**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

SANTOYANA SANZ, Raquel Pardo de. Superdotación intelectual y trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). **FAISCA: Revista de Altas Capacidades**, v. 9, p. 126-135, 2002. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2476389>. Acesso em: 06 set. 2022.

SASTRE-RIBA, Sylvia. Niños con altas capacidades y su funcionamiento. **Revista de Neurología**, v. 41(Supl.1), p. S11-S16, 2008. Disponível em: https://sid-inico.usal.es/docs/F8/ART13977/ni%C3%B1os_con_altas_capacidades_y_su_funcionamiento.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.

SASTRE-RIBA, Sylvia. Funcionamiento metacognitivo en niños con altas capacidades. **Revista de Neurología**, v. 52 (Supl.1), p. S11-S18, 2011. Disponível em: <https://atendiver.es/wp-content/uploads/2021/04/Funcionamiento-metacognitivo-en-ninos-con-altas-capacidades.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

VALDÉS GÁZQUEZ, María. Vulnerabilidad social, genealogía del concepto. **Gazeta de Antropología**. Jaén, v. 37, n. 1, s/p, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10481/68424>. Acesso em: 06 set. 2022.

VIRGOLIM, Ângela. As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: questões sociocognitivas e afetivas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e81543, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.81543>. Acesso em: 06 set. 2022.

VAMOS FALAR SOBRE ELAS: AS MULHERES COM ALTAS CAPACIDADES*LET'S TALK ABOUT THEM: WOMEN WITH HIGH ABILITIES*Ana Paula Santos de OLIVEIRA¹

RESUMO: estudos da literatura especializada na área das altas capacidades nos sinalizam a carência de pesquisas com a temática de adultos, ao afunilarmos para questões de gênero, mais especificamente ao se tratar de estudos com mulheres com altas capacidades, esse quadro se mostra ainda mais exíguo. As desigualdades de gênero são históricas e culturalmente instauradas, causando prejuízos para a vida de muitas mulheres ainda hoje, é nessa direção que o presente trabalho vai buscar, através de uma revisão sistemática, examinar o que vem se falando nacionalmente e internacionalmente sobre a temática, quais são os avanços, e encadeamentos na vida das mulheres com altas capacidades. As bases de dados utilizadas no estudo foram: *Education Resources Information Center* (ERIC), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal de Periódicos CAPES, a Revista Educação Especial e a Revista Brasileira de Educação Especial, compreendo um recorte temporal dos últimos vinte (20) anos de produções, de 2002 a agosto de 2022. Foram empregadas diferentes palavras-chaves para as buscas e em três idiomas diferentes, Português, Inglês e Espanhol, são elas: *gifted*; talento; *women*; *woman*; *mujeres*; *mulheres*; *high ability*; altas capacidades; altas habilidades/superdotação; dotação, a fim de ampliar a gama de estudos encontrados, para assim, trazer mais qualidade às discussões. Como resultados, foram encontradas discussões extremamente importantes na área, tais quais: a falta de modelos femininos; as mulheres tendem a mascarar suas capacidades; os vieses e estereótipos de gêneros, socialmente instaurados refletem negativamente em suas vidas, assim como, as mulheres são sistematicamente sub-representadas.

PALAVRAS-CHAVE: Altas habilidades. Gênero. Mulheres. Aduldez.

ABSTRACT: studies in the specialized literature in the area of high abilities indicates a lack of research on the subject of adults, when we refine it to gender topics, more specifically when it comes to studies with women with high abilities, this scenario is even more exiguous. Gender inequalities are historically and culturally established, causing damage to many women's lives even today, It is in this direction that the present paper will seek, through a systematic review, to examine what has been said nationally and internationally on the subject, what are the advances, and the implications in the lives of women with high abilities. The databases used in the study were: Education Resources Information Center (ERIC), Scientific Electronic Library Online (SciELO), *Portal de Periódicos CAPES*, *Revista Educação Especial* (Special Education Journal), and *Revista Brasileira de Educação Especial* (Brazilian Journal of Special Education), comprehending the period of the last twenty (20) years of productions, from 2002 to August 2022. Different keywords were used for the searches in three different languages, Portuguese, English and Spanish, these terms are: *gifted*; *talento*; *women*; *woman*; *mujeres*; *mulheres*; *high ability*; *altas capacidades*; *altas habilidades/superdotação*; *dotação*, in order to expand the range of studies found, and thus bring more quality to the discussions. As a result, extremely important discussions were found in the area, such as: the lack of female role models; women tend to mask their abilities; socially instated gender biases and stereotypes reflect negatively on their lives, and women are systematically under-represented.

KEYWORDS: High Abilities. Gender. Women. Adulthood.

¹ Doutoranda em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. E-mail: annapsicooliveira@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5881-2595>.

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n1.p153-168>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

INTRODUÇÃO

No Brasil, as mulheres representam uma soma de 97.348.809, de acordo com dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE realizado em 2010, no entanto, em termos sociais, as mulheres ainda são consideradas como uma minoria (GUADIANA; CÓRDOVA, 2022). E historicamente as mulheres foram e ainda vem sendo consideradas inferiores ao homem em todos os aspectos, incluindo na capacidade intelectual ou cognitiva (PERALES; GONZÁLEZ; MARTÍNEZ, 2019), no entanto, as especulações baseadas em diferenças evolutivas e biológicas parecem ser insuficientes para explicar as diferenças de gênero no desempenho acadêmico e nas realizações (GHASEMI; BURLEY; SAFADEL; 2019) o que nos leva a pensar que essa problemática tem suas raízes em tônicas sociais.

As universidades por exemplo, até metade do século passado, eram espaços exclusivos da população branca, da elite, e homens (GOMES; MORAES, 2012; CUNHA, 2007; CRUZ, 2012 *apud* SILVA, 2020), e “apesar de esforços legais, a Educação Superior ainda não é um lugar para todos” (SILVA, 2020, p. 3). Oliveira e Orlando (2022) detectaram através dos microdados do Censo do Ensino Superior realizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, que em 2019 o número total de mulheres identificadas com altas capacidades na Educação Superior constavam apenas 821 matrículas, número esse, muito irrisório diante do total de matrículas da Educação Superior 12.350.832 deste mesmo ano.

É válido comentar que diante da diversidade de terminologias encontradas na literatura (RANGNI; COSTA, 2011), neste estudo será tratado como altas capacidades para se referir àqueles que demonstram um potencial elevado em qualquer uma das áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade, criatividade e artes (BRASIL, 2008). Worrell, Subotnik, Olszewski-Kubilius, Dixson (2019) destacam por exemplo, que o termo “talento”, também utilizado na área, tem tido significados diferentes ao longo do tempo e é utilizado na área por diversos autores e por vezes com significados dissemelhantes. O termo altas capacidades, é largamente utilizado em estudos fora do Brasil (BENITO, 2009; SIERRA; ROSAL; ROMERO; VILLEGAS; LORENZO, 2013; PERALES, GONZÁLEZ; MARTÍNEZ, 2019), mas é importante deixar claro que independente do termo estamos falando do mesmo público: pessoas com um alto nível de capacidade e desempenho.

Pérez e Freitas (2012) nos advertem que fatores ambientais e situacionais são vinculados à cultura e transmitem estereótipos de papéis sexuais, principalmente para a mulher em relação ao contexto familiar, onde se lhes atribui as responsabilidades familiares, transformando-se num verdadeiro dilema interno entre suas capacidades e seu desenvolvimento pessoal *versus* suas “obrigações” e cuidados à família. As “diferenças” cognitivas e psicológicas, que muitas vezes nada mais são que estereótipos, entre homens e mulheres com altas capacidades permeiam todos os processos de identificação, porém tendem a prejudicar mais a mulher (MASSUDA; ORLANDO, 2019). O processo de identificação das altas capacidades é muito importante tanto para o reconhecimento e desenvolvimento de suas habilidades como para a formação de identidade e aceitação da condição como nos coloca Perez e Freitas (2012), mas de acordo com Reis, Gomes (2011) os processos de identificação reproduzem estereótipos, privilégios socioculturais e socioeconômicos.

Autores como Massuda e Orlando (2019) nos apontam que os meninos formam a parcela mais identificada das altas capacidades, ou mais “facilmente” identificados, indicando a existência de preconceito de gênero e baixas expectativas por parte dos professores em relação às meninas (MASSUDA; ORLANDO, 2019). Este cenário foi encontrado tanto em estudos estrangeiros

quanto na realidade brasileira, denotando a necessidade urgente de formações adequadas sobre a temática, para que sejam capazes de realizar as indicações dos alunos com mais equidade (MASSUDA; ORLANDO, 2019) e sem enviesamentos de caráter, crenças limitantes etc. Ainda a esse respeito, Reis e Gomes (2011 p. 504) nos advertem que “as divisões sociais geradas, reforçadas e mantidas pela escola afetam não somente o desempenho educacional de alunas, mas também suas oportunidades e perspectivas de vida”.

A influência dos educadores é considerada de vital importância para este grupo, não só porque fazem parte do processo de identificação, mas porque suas palavras e ações sejam elas encorajadoras ou desqualificantes sobre o desempenho pessoal e acadêmico das alunas, contribuem para moldar sua autopercepção (PERALES; GONZÁLEZ; MARTÍNEZ, 2019), aspirações e realizações como estudantes, futuras profissionais e cidadãs, mas, percebe-se que há poucos esforços para compreender melhor a influência de vários fatores no desenvolvimento do potencial das mulheres (GUADIANA; CÓRDOVA, 2022).

As mulheres carregam estereótipos sociais e de gênero que não propiciam a sua identificação, que dificultam e/ou impedem-nas de alcançar uma posição de destaque por exemplo (ALENCAR; VIRGOLIM, 2001), e acabam sendo rotuladas como “difíceis” de se identificar (MASSUDA; ORLANDO, 2019), denominado por autores como a síndrome da impostora (PERALES; GONZÁLEZ; MARTÍNEZ, 2019), essa síndrome faz que mulheres passem a duvidar de suas próprias capacidades, e/ou fazerem que os outros duvidem de suas capacidades, afetando consequentemente seu sentimento de pertencer e sua confiança (BIAN; LESLIE; CIMPIAN, 2018; PEREZ; FREITAS, 2012). Reis e Gomes (2011) falam também do complexo de Cinderela que seria um “desejo/necessidade de ser salva”.

Desde a infância as mulheres tendem a serem mais organizadas com os cadernos escolares, gostam de cumprir as regras, cumprir o padrão social exigido e na adolescência “as mulheres tendem a valorizar mais as relações sociais, preocupando-se mais em agradar aos outros ou com a aprovação dos outros” (PEREZ; FREITAS, 2012, pp. 682 – 683). Espera-se que os meninos sejam ativos e interajam frequentemente com os professores, enquanto que para as meninas, elas devem ser passivas e receptivas nas aulas (GUADIANA; CÓRDOVA, 2022).

Ainda, Pérez e Freitas (2012) afirmam que às mulheres lhes são associadas características como “virtudes” e as qualidades vinculadas ao feminino são: sensibilidade, intuição, dependência, solidariedade, compreensão, enquanto que para os homens lhes são atribuídos: fortaleza, independência, autonomia, autoconfiança, coragem, tomada de decisões e responsabilidade, em outras palavras a sociedade espera certos comportamentos, padrões cognitivos de homens e não das mulheres (MASSUDA; ORLANDO, 2019). As autoras (PÉREZ; FREITAS, 2012) completam, revelando que as mulheres sentem que ao serem ambiciosas estão sendo egoístas, já Stamm, Niederhauser (2008) alegam que as mulheres sentem menos segurança quanto ao sucesso, e se observamos e compramos as qualidades citadas acima entenderemos o porquê.

Com o avanço à vida adulta, as responsabilidades vão se aumentando, da carreira profissional, das decisões pessoais, e assim, se reduz o tempo hábil para o desenvolvimento de atividades do seu interesse, para as mulheres principalmente, pois, precisam dividir esforços no empenho de multitarefas, dentro e fora do lar (PEREZ; FREITAS, 2012), e como consequência à esse movimento, seguir uma carreira acadêmica, por exemplo, se torna um grande desafio para muitas mulheres, sobretudo, para aquelas que decidem ser mães (REIS, 2002, SILVA, 2020).

O que ocorre é uma divisão arbitrária de “papéis de gênero”, ou seja, são normas que ditam o que seria adequado tanto para mulheres e homens, vestir, dizer, como se comportar, etc., mas esses papéis em nada são funcionais, pelo contrário, fazem com que muitas mulheres sofram diferentes tipos de violência e discriminação (SILVA, 2020). Os papéis são apreendidos, reproduzidos e são introjetados ainda em tenra idade em espaços de convívio social, seja no meio familiar, escolar, religioso e assim por diante, quando esse papel a seguir já foi introjetado, os comportamentos passam a ser regulados por ele, e numa espécie de acordo social todos passam a julgar o que é adequado ou não para um comportamento masculino ou feminino (DANTAS; SILVA; CARVALHO, 2014).

Práticas enviesadas pelo gênero, advindas tanto de professores como de pais, podem refletir negativamente na vida adulta das mulheres, condicionando seu desempenho (ANTUNES, 2019), e inclusive, até sua escolha de carreira (MASSUDA; ORLANDO, 2019), e assim, as diferenças que aparentemente podem ser sutis na forma de pensar ou tratar mulheres e homens (REIS; GOMES, 2011; BIAN; LESLIE; CIMPIAN; 2018), se traduzem em desigualdades de nível macro em suas trajetórias profissionais (BIAN; LESLIE; CIMPIAN, 2018).

Observamos na literatura uma necessidade de mais estudos com a temática de gênero, especificamente sobre mulheres na área das altas capacidades (OGEDA; PEDRO; CHACON, 2016; MASSUDA; ORLANDO, 2019; OLIVEIRA; ORLANDO, 2022), isso posto nos indagamos, ao falarmos de inclusão que a Educação Especial propõe, quais vozes exatamente damos ouvido e lugar de fala? Uma maneira um tanto óbvia de superar a falta de estudos é a realização de mais pesquisas para entender e impulsionar as discussões sobre a realidade deste grupo social, dando voz a estas mulheres que tanto são esquecidas. Tensionar esse debate “é deslegitimar formas de poder, de exclusão, de dominação, de violência e de silenciamentos” (VERONEZI; RIBEIRO; GOMES, 2022, p. 242). Diante do exposto, a presente pesquisa buscou através de uma revisão sistemática, examinar a produção científica nacional e internacional, explorando quais são os avanços na temática e/ou reflexos na vida das mulheres que possuem altas capacidades.

MÉTODOS

De acordo com Bujes (2007, p. 15 – 16) a pesquisa nasce sempre de uma preocupação “ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis”, esta pesquisa adveio então, de inquietações internas e sociais geradas pela posição que ocupo na sociedade: de mulher e pesquisadora, como Kerr (2000) nos coloca, nós enquanto pesquisadores, temos a tarefa de descobrir as barreiras internas e externas das mulheres com altas capacidades e encontrar meios de superá-las.

Dito isso a pesquisa se caracteriza por uma revisão da literatura, realizada no período de Julho a Agosto de 2022, que segundo Gil (2002, p. 162) a revisão de literatura busca a contextualização teórica do problema que se deseja analisar, mas, “não pode ser constituída apenas por referências ou sínteses dos estudos feitos, mas por discussão crítica do estado atual da questão”. No que concerne a procedimentos metodológicos da pesquisa, foi adotado Costa e Zoltowski (2014) como referencial teórico, ao qual propõe oito (8) etapas básicas: delimitação da questão a ser pesquisada; escolha das fontes de dados; eleição das palavras-chave para a busca; busca e armazenamento dos resultados; seleção de artigos pelo resumo, de acordo com critérios de inclusão

e exclusão; extração dos dados dos artigos selecionados; avaliação dos artigos, e como última etapa, síntese e interpretação dos dados.

As bases de dados utilizadas (segunda etapa) no estudo foram: a) *Education Resources Information Center* (ERIC), ao qual, é uma base de dados bibliográfica na área de Educação patrocinada pelo departamento Norte-Americano de Educação; b) *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), sendo ela uma base nacional que compreende diversas áreas e estudos internacionais também; c) Portal de Periódicos CAPES, que também compreende tanto periódicos e produções nacionais e internacionais das mais diversas áreas, e duas revistas brasileiras especializadas na área da Educação Especial, sendo a e) Revista Educação Especial e a d) Revista Brasileira de Educação Especial, compreendendo um recorte temporal dos últimos vinte (20) anos de produções. Justifica-se a escolha de tais bancos de dados por possuírem uma ampla cobertura de estudos e/ou serem revistas científicas especializadas da área.

Diante da multiplicidade de terminologias na temática das altas capacidades (RANGNI; COSTA, 2011) como apontado anteriormente, optou-se, por utilizar diversos termos e/ou palavras-chaves a fim de encontrar um maior número de trabalhos. As buscas, que compete a terceira etapa do método adotado, se deram através de *strings*, ou seja, um conjunto, combinação de palavras-chaves com a utilização do operador booleano *and*. As palavras-chaves foram: *gifted; talento; women; woman; mujeres; mulheres; high ability; altas capacidades; altas habilidades/superdotação; dotação*, já as *strings* foram padronizadas para todas as bases de dados, totalizando nove conjuntos sendo eles: a) *women and talent*; b) *women and high achievement*; c) *women and gifted*; d) *women and high ability*; e) *mujeres and altas capacidades*; f) *mulheres and talento*; g) *mulheres and altas capacidades*; h) *mulheres and altas habilidades/superdotação*; i) *mulheres and dotação*. As palavras-chave estão em três idiomas diferentes, sendo Português, Inglês e Espanhol, no intuito de ampliar a gama de estudos encontrados, para assim, trazer mais qualidade e expressividade às discussões.

Já para a quinta etapa proposta por Costa e Zoltowski (2014), que compete a seleção de artigos pelo resumo, de acordo com critérios de inclusão e exclusão, foi definido três (3) critérios de inclusão: que os estudos estivessem por completo na base de dados, não somente o resumo; que apresentassem pesquisas ou discussões contemplando a temática pesquisada – mulheres e altas capacidades; e que as pesquisas fossem publicadas nos últimos vinte anos, de 2002 a agosto de 2022. Também foi definido três (3) critérios de exclusão: caso o estudo não pertencesse ao período dos últimos 20 anos; quando não se relacionasse à área ou não apresentasse discussão pertinente com o tema estudado – mulheres e altas capacidades; e quando estivesse somente o resumo disponível na base dados eles seriam automaticamente excluídos.

Num primeiro momento os artigos foram pré-selecionados através do título e resumo, posteriormente foram lidos na íntegra e avaliados através dos critérios de seleção para compor o escopo teórico, os que não cumpriam os critérios e à proposta do estudo foram excluídos. Já para análise e extração dos dados dos artigos selecionados (sexta etapa) foi extraído em um documento *Word*[®] os principais identificadores do estudo (autores, título, ano de publicação), assim como os objetivos, o método empregado e as principais discussões sobre mulheres com altas capacidades que os estudos ofereciam. Já na sétima e oitava etapa, que se referem à avaliação dos artigos e síntese e interpretação dos dados, respectivamente, foi realizada a análise dos dados captados, agrupando as discussões por comparações e temáticas que serão explanados a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 29 artigos encontrados, que foram previamente selecionados, apenas oito (8) foram selecionados para compor o escopo teórico final do estudo por cumprirem com todos os critérios de inclusão e exclusão definidos, aos quais estão expostos no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Relação de artigos selecionados

Artigo	Base de dados	Autores	Ano
'Oh you must be very clever!' High-achieving women, professional power and the ongoing negotiation of workplace identity	CAPES	Gill, Judith; Mills, Julie; Franzway, Suzanne; Sharp, Rhonda.	2008
Práticas pedagógicas reprodutoras de desigualdades: A sub-representação de meninas entre alunos superdotados	CAPES	Reis, Ana Paula Poças Zambellidos; Gomes, Candido Alberto.	2011
A mulher com altas habilidades/superdotação: À procura de uma identidade	SciELO	Pérez, Susana Graciela Pérez Barrera; Freitas Soraia Napoleão.	2012
Sobredotação no feminino, um oxímoro ultrapassado? Incurção pelo estado da arte	SciELO	Antunes, Ana Pereira	2019
Evidence of Bias Against Girls and Women in Contexts That Emphasize Intellectual Ability	CAPES	Bian, Lin; Leslie, Sarah-Jane; Cimpian, Andrei.	2018
<i>Alta capacidad y género: La autoestima como factor influyente en las diferencias entre sexos</i>	CAPES	Perales, Ramón García; González, Inmaculada Canuto; Martínez, Antonio Cebrían.	2019
Temas em altas habilidades/superdotação na perspectiva de género: um estudo de revisão sistemática	Revista Educação Especial	Massuda, Mayra Berto; Orlando, Rosimeire Maria.	2019
Revisión de la literatura sobre el tema de la influencia del género en la identificación y desarrollo de alumnas talentosas.	Revista Brasileira Educação Especial	Guadiana, Emilio Salas; Córdova, Katherina Gallardo.	2022

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados encontrados.

De acordo com os resultados encontrados, percebe-se que as pesquisas se orientaram mais em discutir temas como identidade, estereótipos, aspectos pessoais, familiares e profissionais e foram realizadas mais pesquisas de revisões (MASSUDA; ORLANDO, 2019; ANTUNES, 2019; GUADIANA; CÓRDOVA, 2022) seguidas de estudo de caso com entrevistas (GILL; MILLS; FRANZWAY; SHARP, 2008; REIS; GOMES, 2011; PÉREZ; FREITAS, 2012), e finalmente, pesquisas experimentais com caráter quantitativo e descritivo (PERALES; GONZÁLEZ; MARTÍNEZ, 2019; BIAN; LESLIE; CIMPIAN, 2018).

O país com maior predominância de pesquisa na temática foi o Brasil (MASSUDA; ORLANDO, 2019; REIS; GOMES, 2011; PÉREZ; FREITAS, 2012), e todos os demais países permaneceram com apenas um estudo: sendo Austrália (GILL; MILLS; FRANZWAY; SHARP, 2008), Espanha (PERALES; GONZÁLEZ; MARTÍNEZ, 2019), Estados Unidos (BIAN; LESLIE; CIMPIAN, 2018), Portugal (ANTUNES, 2019) e México (GUADIANA; CÓRDOVA, 2022).

Outro resultado interessante encontrado foi que a *string* que mais resultou estudos foi “*women and talent*” por outro lado, os termos ou palavras-chave que menos apresentaram estudos foi “mulheres *and* dotação”. A base de estudos que mais produziu resultados foi o Portal de Periódicos CAPES com quatro (4) estudos incluídos na pesquisa, e por último, a base de dados que menos

agregou foi a ERIC, não sendo incluído nenhum estudo. A seguir serão apresentados os estudos com um breve resumo da pesquisa e algumas das discussões apresentadas por eles.

Gill, Mills, Franzway e Sharp (2008) trazem em sua pesquisa entrevistas com 51 engenheiros, sendo 41 mulheres e 10 homens, provenientes de áreas rurais e urbanas da Austrália. A inclusão dos homens foi proposital para verificar se os comentários eram influenciados pelo gênero do (a) informante. As entrevistas eram sobre a experiência e a qualidade de trabalho na engenharia, buscando analisar as práticas discursivas do dia-a-dia, dos processos de sexualização de gênero, onde as mulheres são posicionadas como “outras” nos locais de trabalho, e necessariamente menos do que a “imagem masculina” que paira sobre a engenharia.

As perguntas das entrevistas eram sobre as razões que os (as) levaram escolher a engenharia como campo de atuação; os fatores que tinham facilitado ou dificultado o seu avanço profissional; como era trabalhar naquele local; como haviam chegado à engenharia; o que eles (as) gostavam sobre seu trabalho; quais eram os desafios e também se viam progresso de carreira. As respostas dos (as) participantes foram transcritas e analisadas, e verificaram diferenças nos relatos entre os homens e as mulheres, por exemplo, ao falar sobre seu sucesso em matérias escolares da área, a maioria das mulheres (34/41) relataram ter boas notas e diziam que era algo considerado incomum porque eram do sexo feminino, já os homens eram menos propensos a mencionar habilidades nas mesmas matérias escolares da área.

A maioria das mulheres possuíam idades entre 20 a 30 anos, e muitas eram a única mulher do local de trabalho, ou então faziam parte de uma minoria de mulheres. Outro resultado interessante da pesquisa, foi que a maioria das mulheres (36/41) se percebiam como incomuns, diferentes, que não se encaixavam, e essa diferença, às vezes, era motivo de orgulho, já outras, trazia consigo uma sensação de isolamento.

Mas o que mais nos chama a atenção nesse estudo é a questão da identidade, onde algumas mulheres negociavam suas identidades, pois a ideia de serem mulheres e engenheiras eram “opostas”, logo, optavam conscientemente pela posição de apenas engenheira, cabe comentar que a palavra “*engineer*” em inglês é neutra de gênero, em outras palavras, as mulheres negavam sua feminilidade, sua condição de mulher em ordem a ser igual, aceita (pela maioria masculina) e respeitada como profissional. Já outras mulheres, que eram casadas com engenheiros, assumiam uma espécie de identidade profissional compartilhada, e outras ainda, eram tratadas por seus colegas como “filhas”, “esposas” ou até mesmo “mães” e esses papéis lhes permitiam manter sua singularidade de mulher dentro do local de trabalho, que majoritariamente era masculino.

As autoras (GILL; MILLS; FRANZWAY; SHARP, 2008) nos revelam que algumas das participantes resolveram assumir uma personalidade “masculina” dentro do seu trabalho na engenharia, no esforço de serem aceitas, legitimadas, para pertencer no local de trabalho e se encaixar naquele ambiente totalmente “masculino”, fazendo desaparecer sua subjetividade feminina, mesmo diante de mostrarem que são capazes de “fazer o trabalho”. Outras mulheres ainda, optaram por acentuar sua feminilidade, mas para a maioria das mulheres entrevistadas (28/41), nem assumir a posição de “um dos homens” e nem tendo os atributos de “mulher bonita” permitiam um local confortável, tendo que estar em constante negociação de seu lugar em termos de ser uma profissional engenheira e mulher, como as autoras bem colocam “*a Faustian bargain*” mas sem nunca poder vencer esse jogo.

Reis e Gomes (2011) em sua pesquisa nos instigam com uma pergunta simples, mas provocativa: Por que um programa de altas capacidades tem ampla predominância de meninos,

quando as meninas são maioria no total de matrícula do ensino regular? Os autores através de uma pesquisa de campo exploratória, com a utilização de entrevistas individuais semiestruturadas e *check-list*, buscam verificar se são detectados mais meninos do que meninas, mas por quê; apontar quais são os critérios utilizados pelos professores para identificar as altas capacidades; identificar na percepção dos professores e dos psicólogos os motivos da sub-representação de meninas no Programa de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. Os participantes foram 16 profissionais, sendo quatro (4) do sexo masculino e 12 do sexo feminino, todos são responsáveis pelo diagnóstico e pela permanência desses alunos numa rede escolar pública urbana.

Inicialmente fizeram um levantamento de dados acerca do número de alunas e alunos participantes das salas de recursos do programa, no período de 2002 a 2007, e então, selecionaram a área geográfica onde existia menor representação de alunas. Para a análise, a técnica escolhida foi a análise de conteúdo de Bardin, e mencionam “as medidas estatísticas descritivas calculadas por meio de programas computacionais (REIS; GOMES, 2011, p. 511)” sem explicitar, no entanto, quais foram os programas utilizados. Como resultados, identificaram que os profissionais do ensino regular fazem maior diferenciação entre meninos e meninas do que os profissionais das salas de recursos como podemos observar em alguns excertos do texto “Então, será que eu consigo ter sobre a menina um olhar diferenciado, eu acho que a gente se identifica com essa menina e, de repente, como a gente não se autoriza, não dá a essa menina autorização...” (REIS, GOMES, 2011, p. 515).

Eu acho que o menino..., ele é mais autorizado a se expor. A menina não..., tem que ser mais quietinha, mais educadinha... se ela se expõe muito, é muito “saidinha”, é muito exibida – isso é malvisto. O menino não, é porque ele é inteligente... Se, para o menino, eu ressalto uma característica que pode até ser interessante, para a menina já é negativa... culturalmente, socialmente, a gente autoriza o menino a isso e a menina não (REIS; GOMES, 2011, p. 516).

Outras falas interessantes em que observamos a percepção delas em relação aos vieses e padrões socialmente instaurados foram “Somos maioria na Secretaria, professoras, o que está implícito aí é uma repetição de padrão cultural... A gente é ensinada a valorizar, a enxergar mais o homem, e a gente termina repetindo esse padrão” e segue a mesma linha de raciocínio em outro comentário diferente “A gente foi educada socialmente e historicamente para entender e prestar atenção. A habilidade da mulher era ficar em casa e cuidar das crianças. [...] a gente é educada para leitura e para o bordado” (REIS; GOMES, 2011, p. 516).

A problemática apresentada aqui segue o mesmo padrão em muitos comentários (infelizmente), pois mostra o quanto os vieses são estruturais e são passados à frente, lesando o processo de identificação de muitas meninas “E aí a menina, talvez, só quando ela faz algo, muito... extraordinário, para poder alguém olhar...” (REIS; GOMES, 2011, p. 517).

Pérez e Freitas (2012) através de uma entrevista e da aplicação de seu Questionário Individual para a Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em adultos (QIIAHS – Adulto) 1ª e 2ª Fonte, procuraram revisitar a história de duas mulheres que ainda relutavam com a identidade de mulher adulta indicada com altas capacidades. A entrevista tinha um roteiro de questões abertas e objetivava captar uma breve história de vida das participantes, que refletissem seus aspectos pessoais, familiares, escolares, laborais e interpessoais. Como resultados, perceberam contradições nas falas das mulheres e que ainda ocultavam as características e/ou indicadores das suas altas capacidades. Na mesma direção, no que diz respeito à identidade, evidenciam que uma autoestima muito baixa, faz que as mulheres não atribuam seu sucesso a seu

próprio esforço, à vista disso, não se reconhecem como pessoa com altas capacidades, e tratam como algo “imerecido” ou “acidental” por sorte, sendo esta, uma das barreiras internas mais alarmantes.

Antunes (2019) realizou uma revisão da literatura na base de dados PSICINFO, buscando produções de 2011 a 2016 que tratassem de discutir a temática da mulher com altas capacidades. A autora relata em seu estudo, achados de Heilbronner (2013) que expõe que uma grande proporção de mulheres mais velhas acaba abandonando a área das STEM (acrônimo para *Science Technology Engineering and Mathematics*) devido à falta de horário flexível e à necessidade de corresponder às responsabilidades familiares, além do que, autores como Gill, Mills, Franzway e Sharp (2008), Reis e Gomes (2011), Kerr, Vuyk, Rea (2012), Massuda, Orlando (2019) Guadiana e Córdova (2022), declaram que nas STEM são áreas “masculinas”, assim como na criatividade, nas áreas técnicas ou científicas (STAMM; NIEDERHAUSER, 2008; MASSUDA; ORLANDO, 2019), e inclusive na filosofia (BIAN; LESLIE; CIMPIAN, 2018), que geralmente, são campos dominados por homens. E o destaque feminino estariam nas áreas verbais, linguagem, artes visuais, desenvolvimento socioemocional (MASSUDA; ORLANDO, 2019). A esse respeito, Guadiana e Córdova (2022) nos indicam que a exposição a estereótipos negativos sobre suas capacidades, raça, aparência física, ou tendência à ciência reduz sua confiança em sua capacidade de obterem sucesso nestas áreas.

Já Bian, Leslie e Cimpian (2018) apresentam um parâmetro diferente do encontrado até aqui, em 2015 nos Estados Unidos as meninas constituíam mais da metade das crianças em programas de altas capacidades, e em 2017 as taxas mais altas de formandos na faculdade eram de mulheres, da mesma forma que em programas de mestrado e doutorado. No entanto, mostram que há diferenças no tratamento entre homens e mulheres, desta forma, os autores realizam uma pesquisa experimental buscando responder a seguinte pergunta: existem vieses contra as mulheres nas indicações para empregos que exigem uma capacidade intelectual de alto nível? Para responder à pergunta foram realizados três (3) experimentos, o primeiro e o segundo experimento buscaram suporte para a hipótese da existência de um viés/preconceito contra as mulheres em contextos em que a capacidade era saliente. Já no experimento 3, os autores exploraram as raízes deste viés, pois, verificando se existem mesmo esses “vieses de gênero” ou um tratamento diferenciado entre mulheres e homens em contextos em que mulheres e homens não diferem de suas capacidades nos chamados “*genius fields*” como colocam os autores, e se o viés de gênero fosse presente nestes contextos.

Os autores ainda explicam que o “brilhantismo”, ou *brilliance* como colocam, pode ser visto como um pré-requisito para muitos cargos de prestígio, prêmios de alto nível, etc., e quanto mais “honra” estiver envolvido, mais forte pode ser a expectativa de que a pessoa possua uma capacidade intelectual excepcional, independentemente da área, e colocam que os estereótipos de associarem o brilhantismo natural com homens surge ainda na infância, logo na primeira série (BIAN; LESLIE; CIMPIAN, 2017). Assim, buscam em sua pesquisa testar se em contextos que enfatizam a capacidade intelectual geram preconceitos de gênero mesmo entre as crianças pequenas (experimento 3).

O experimento 1 contou com um total de 347 participantes com idade média de 35 anos, sendo 59.7% mulheres. O segundo contou com 811 participantes americanos, sendo 55.2% mulheres de idade média de 41 anos. Os autores também buscaram verificar a variável da etnia, sendo 55.4% dos participantes brancos não hispânicos, 31.9% negros não hispânicos, 4.7% asiáticos, 4.2% hispânicos, e 0.5% indígenas americanos/nativos do Alasca. Já o terceiro experimento contou com N de 192 crianças (50.0% meninas 50.0% meninos) com idade de 5 a 7 anos, 69% das crianças

eram brancas não-hispânicas, 9% asiáticas-americanas, 5% negras não hispânicas, 3% latinas ou hispânicas, 1% outro (os pais não especificaram), e 12% multirracial.

As análises dos experimentos contaram com análises estatísticas de probabilidade, frequência, metanálise e usaram também a regressão do brms – R (*Bayesian multilevel models*), como resultados, encontraram nos três (3) experimentos realizados um viés de desenvolvimento precoce contra meninas e mulheres em circunstâncias onde a capacidade intelectual é considerada essencial para o sucesso. Os participantes, independentemente do sexo, tinham menos probabilidade de indicar mulheres para uma posição que exigia capacidade intelectual. Este viés também foi encontrado no experimento 2 que contava com uma amostra maior e mais diversificada, e no experimento 3 também com crianças de 5 a 7 anos de idade. No experimento 3 as crianças deveriam selecionar colegas de equipe para um jogo, no início, selecionaram colegas de equipe de seu próprio sexo, mas, quando a atividade era descrita para crianças que são “*really, really smart*”, exigindo inteligência, escolheram menos meninas, este resultado, portanto, se figura como uma parte importante da explicação do porquê as mulheres são sub-representadas nas altas capacidades.

Um último ponto que os autores trazem na discussão, é a que questão dos modelos, pessoas que deram grandes contribuições para a sociedade, ou modelos de cargos maiores, com grandes responsabilidades, e que talvez os homens tenham indicado mais homens por terem mais modelos masculinos, Perez e Freitas (2012) também tratam desta questão dos modelos, nos comentando que ao solicitarmos a qualquer um citar grandes nomes da humanidade, poucos ou quase nenhum desses nomes serão de mulheres, esse desconhecimento de modelos femininos de sucesso, é muito preocupante, especialmente em áreas dominadas por homens como nas STEM. O que acontece é que em todas as áreas sempre houve mulheres que se destacaram (PEREZ; FREITAS, 2012) mas baseado em algumas discussões até aqui, podemos hipotetizar que devido a preceitos sociais e construtos patriarcais a história dessas mulheres brilhantes são apagadas, sobrepujadas por homens. A falta de modelos femininos também foi observada no estudo de Gill, Mills, Franzway e Sharp (2008, p. 232) na fala de uma das participantes “*More female role models... we never had any female tutors or that... Any reference to engineers in the texts was always male*”.

Essa questão dos modelos recai diretamente na formação da identidade da mulher, que por falta deles, não identifica as altas capacidades como parte da sua identidade pessoal, não permitindo assim, que se elabore sua autoimagem (visão pessoal que tem de si mesma) ou uma autoimagem positiva de ser uma mulher com altas capacidades, a autoimagem por sua vez, está relacionada diretamente com a autoestima, e uma baixa autoestima, pode ser a causa de cobranças exacerbadas, culpa, ansiedade, depressão, insatisfação pessoal, frustração, entre outros, e isso pode barrar o processo de desenvolvimento das suas capacidades (PERALES; GONZÁLEZ; MARTÍNEZ, 2019). Massuda, Orlando (2019) relatam que as meninas pareceram mais suscetíveis a ter um baixo autoconceito, principalmente quando associado à uma comparação social. E quando essa representação ou autoimagem é carregada de sentimentos negativos ou repleta de mitos em relação às com altas capacidades, isso pode fazer com que ela “decida mascarar a sua identidade individual, de “outro”, para não ter censurada sua identidade “coletiva” (PEREZ; FREITAS, 2012, p. 682). As autoras ainda explicam que assumir a identidade de mulher com altas capacidades implica em negar a identidade de mulher “normal” e assumir-se diferente, “esse processo é muito doloroso, já que o outro não contribui dialeticamente para a construção de si mesmo, mas é um parâmetro de exclusão” (PEREZ; FREITAS, 2012, p. 682).

Quanto a ideia de alto padrão, que foi trazida no estudo de Bian, Leslie e Cimpian (2018), com o uso das palavras “*genius fields*” e “*brilliance*” é importante se atentar que muitas

vezes, esse alto padrão pode emergir/gerar um perfeccionismo ou expectativas exacerbadas que não contribuem para a formação da identidade das pessoas com altas capacidades “pois só colocam nas suas costas expectativas exageradas e inalcançáveis, especialmente para aquelas que não têm oportunidades devido a um ambiente pouco favorável” (PÉREZ, 2007, p. 94).

Ainda seguindo com o tema da autoestima, o estudo de Perales, González, Martínez (2019), que através de uma pesquisa experimental com caráter quantitativo e descritivo, buscaram analisar as diferenças entre os sexos de 118 meninos e meninas (67 e 51 respectivamente) com idade entre 9 a 12 anos, analisando-os a autoestima, as desigualdades de acordo com o sexo (meninos ou meninas) na Educação, dando mais ênfase nas discussões para aqueles que são identificados com altas capacidades.

Os autores supracitados iniciam o estudo já abordando a questão da menor incidência de meninas com altas capacidades nas estatísticas do governo espanhol divulgados pelo Ministério de Educação Cultura e Esporte – MECD, e pautam suas discussões na autoestima e constructos da personalidade como variáveis de análise, para tentar explicar a discrepância entre os sexos, que no caso das mulheres, podem minimizar significativamente seu desempenho. Como resultados encontrados, através de análises estatísticas feitas no programa *IBM SPSS Statistics* (versão 22.0) e realizando uma prova de comparação de médias (ANOVA), apontam, que as mulheres obtiveram pontuações mais baixas na autoestima, assim como também se observou que as alunas com altas capacidades mostraram níveis de autoestima mais baixos que os alcançados por seus pares do sexo masculino.

No estudo de Massuda e Orlando (2019), as autoras realizaram uma pesquisa de revisão sistemática no período de 2007 a 2016 em duas (2) bases de dados, a SciELO, e no Portal de Periódicos CAPES, com o objetivo de conhecer a produção científica nacional e internacional das altas capacidades vinculadas às questões de gênero. Como resultados, notaram a prevalência de três (3) grandes temáticas nos estudos: diferenças entre gêneros; os estereótipos de gênero e aspirações profissionais. Observou-se diversas consequências da pressão social que as mulheres com altas capacidades sofrem para corresponder a papéis socialmente demarcados, assim como, a influência negativa que o fator de gênero exerce nas escolhas profissionais das mulheres. Essa escolha se torna um tema polêmico para debate à medida que entendemos o quanto os estereótipos, já apresentados anteriormente, podem afetar a vida de muitas meninas que crescem num ambiente social onde existem carreiras ditas “adequadas para o gênero feminino”, onde até os pais tendem a direcionar suas filhas com altas capacidades para a área/carreira das ciências humanas e sociais, e não das STEM.

Bian, Leslie e Cimpian (2018) exprimem que comentários ou comportamentos tendenciosos dos pares podem excluir meninas de certas atividades, privando-as da oportunidade de desenvolver as habilidades necessárias para prosseguir carreiras naquele domínio, podendo reduzir o leque de carreiras que elas podem considerar seguir por questões de afinidade, e num terceiro cenário ainda, pode fazer com que as mulheres se tornem mais propensas a se desligar da área mais tarde.

Massuda e Orlando (2019, p. 10) também comentam o resultado encontrado por Miller, Falk e Huang (2009), que abordam essa questão dos papéis sociais, dizendo que se “não fossem definidos pelo gênero, os traços de personalidade poderiam ser valorizados mais apropriadamente”, em outras palavras, tanto meninas quanto meninos seriam mais livres para se expressar, “independentemente das normas tradicionais de gênero, confiando na singularidade de

sua identidade” lembrando que tanto os professores como os pais acabem tendenciando esse “papel social” de cada gênero (MASSUDA; ORLANDO, 2019, P. 10) .

Guadiana e Córdova (2022) também realizaram uma revisão sistemática para conhecer o estado da arte da temática de gênero e altas capacidades, os autores buscaram a influência do gênero na identificação e desenvolvimento educacional de estudantes do sexo feminino. A pesquisa foi realizada em três (3) bases de dados (*Scopus, Web of Science e Proquest ERIC*) buscando estudos realizados entre o período de 2010 a 2020. A partir dos resultados encontrados, propuseram responder a três (3) questões centrais a) quais são os estereótipos de gênero que influenciam na identificação de estudantes talentosos por parte de seus professores? b) como o desempenho acadêmico influencia na autopercepção de alunas talentosas? c) quais são os estereótipos de gênero que os pais e professores manifestam e que influenciam na escolha de carreira das mulheres talentosas? A sub-representação de mulheres em programas de atendimento educacional especializado também foi um tópico abordado pelos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a problematização apresentada a partir do universo de pesquisas encontradas, conclui-se que são discussões extremamente importantes na área, tais quais: a falta de modelos femininos; as mulheres tendem a mascarar suas capacidades; os vieses e estereótipos de gêneros, socialmente instaurados, que podem refletir negativamente em suas vidas, assim como, foi constatado em vários estudos que as mulheres são sistematicamente sub-representadas, e esta sub-representação começa ainda em tenra idade.

Alguns estudos nos trouxeram a importante discussão do pertencimento, da identidade e que quando associamos a particularidade de ser mulher com altas capacidades, muitos vieses e estereótipos se envolvem, tornando-se um complexo ser ou não ser. E esses vieses e estereótipos influenciam diretamente no seu autoconceito, na percepção de suas capacidades, na identidade, e como resultado disso tudo, muitas mulheres negam seu potencial superior em ordem a corresponder às expectativas alheias, ou abstêm suas preferências para cumprir funções, “papéis” que lhes foram determinados.

Acredito que para atingir a igualdade de gênero seja na identificação ou atendimento dessas mulheres, é imprescindível que haja mudanças culturais maciças, tanto na forma de trabalho, atendimento, quanto no pensamento coletivo, pois, as barreiras enfrentadas pelas meninas/mulheres são sistêmicas, e podem inibir todo seu potencial, silenciando-as. Faz-se necessário então tomar providências para minimizar essas discriminações e barreiras, para que elas não precisem mais adotar táticas para lidar com um mundo que tanto as discriminam, para que não precisem apenas sobreviver ou criar uma persona totalmente diferente do seu verdadeiro *self*.

Diante do obtido, assevera-se a necessidade da realização de mais estudos sobre a temática de altas capacidades em mulheres, justificando-se no número baixo de produções encontradas, além de indicar mais estudos sobre modelos femininos. Ratifica-se que as pesquisas sejam dos mais diversos métodos, a fim de ampliar as discussões, os olhares científicos sob a temática, mas em específico, para pesquisas de revisão como esta, sugere-se diversificar os critérios de busca e de seleção dos artigos para talvez incorporar outros estudos nas buscas, assim como, sugere-se diversificar os idiomas, as bases de dados, e o recorte temporal.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano; VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues. (2001). Dificuldades emocionais e sociais do superdotado. In ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. **Criatividade e educação dos superdotados**. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 174 – 205, 2001.
- ANTUNES, Ana Pereira. Sobredotação no feminino, um oxímoro ultrapassado? Incursão pelo estado da arte. **Psicologia em estudo**, Minho, Portugal, v. 24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/jNjd6rWVHGw5bftbzDwkxtp/?lang=pt>. Acesso em: 13 de outubro de 2022.
- BENITO, Yolanda Mate. **Superdotación y Asperger**. Madrid: EOS, 2009.
- BIAN, Lin; LESLIE, Sarah-Jane; CIMPIAN, Andrei. Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. **Science**, v. 355, pp. 389 – 391, 2017. Disponível em: <https://www.science.org/doi/10.1126/science.aah6524>. Acesso em: 13 de outubro de 2022.
- BIAN, Lin; LESLIE, Sarah-Jane; CIMPIAN, Andrei. Evidence of Bias Against Girls and Women in Contexts That Emphasize Intellectual Ability. **American Psychological Association**, v. 73, n. 9, pp. 1139 – 1153, 2018. Disponível em: <https://www.princeton.edu/~sjleslie/Evidence%20of%20Bias.pdf>. Acesso em: 13 de outubro de 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.), **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**, Rio de Janeiro: Lamparina, pp. 13 – 34, 2007.
- COSTA, Angelo Brandelli; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, Sílvia Helena; COUTO, Maria Clara Pinheiro de Paula; HOHENDORFF, Jean Von (Orgs.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, p. 55 – 70, 2014.
- DANTAS, Taisa Caldas. SILVA, Jackeline Susann Souza da. CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Entrelace entre Gênero, Sexualidade e Deficiência: Uma História Feminina de Ruptura e Empoderamento. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 20, n. 4, pp. 555 – 568, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/bV7h6MQqf7VyQ5Y93RYrBdw/?lang=pt#:~:text=Os%20discursos%20estereotipados%20sobre%20a,sociais%20negativas%20a%20seu%20respeito>. Acesso em: 13 de outubro de 2022.
- GHASEMI, Ehsan; BURLEY, Hansel; SAFADEL, Parviz. Gender Differences in General Achievement in Mathematics: An International Study. **New Waves Educational Research & Development**, v. 22, n. 1, pp. 27 – 54, agosto, 2019. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1229446.pdf>. Acesso em: 13 de outubro de 2022.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GILL, Judith; MILLS, Julie; FRANZWAY, Suzanne; SHARP, Rhonda. 'Oh you must be very clever!' High-achieving women, professional power and the ongoing negotiation of workplace identity. **Gender and Education**, v. 20, n. 3, pp. 223 – 236, maio 2008. Disponível em: Acesso em: 13 de outubro de 2022.
- GUADIANA, Emilio Salas; CÓRDOVA, Katherina Gallardo. Revisión de la literatura sobre el tema de la influencia del género en la identificación y desarrollo de alumnas talentosas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 28, pp. 365 – 378, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HhgW5mNXmkHGMHmQ7J4Tyx/abstract/?lang=en>. Acesso em: 13 de outubro de 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?=&t=destaques>>. Acesso em: 13 de outubro de 2022.

KERR, Barbara. Guiding Gifted Girls and Young Women. In: HELLER, K. A.; MÖNKES, F. J.; SUBOTNIK, R.; STERNBERG, Robert. *International Handbook of Giftedness and Talented*. 2. ed. Oxford: Elsevier Science, p. 649 – 657, 2000.

KERR, Barbara; VUYK, Alexandra; REA, Christopher. Gendered practices in the education of gifted girls and boys. *Psychology in the Schools*, v. 49, n. 7, pp. 647 – 655, 2012. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/pits.21627>. Acesso em: 13 de outubro de 2022.

MASSUDA, Mayra Berto; ORLANDO, Rosimeire Maria. Temas em altas habilidades/superdotação na perspectiva de gênero: um estudo de revisão sistemática. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, pp. 1 – 21, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26398>. Acesso em: 13 de outubro de 2022.

OGEDA, Clarissa Maria Marques; PEDRO, Ketilin Mayra; CHACON, Miguel Cláudio Moriel. A sub-representação da mulher no universo da superdotação. In: I Congresso Internacional De Educação Especial e Inclusiva 13ª. Jornada de Educação Especial, Marília, 2016. *Anais...* Marília: UNESP, 2016. Disponível em: <http://jee.marilia.unesp.br/jee2016/cd/arquivos/108177.pdf>. Acesso em: 13 de outubro de 2022.

OLIVEIRA, Ana Paula Santos; ORLANDO, Rosimeire Maria. Perfil de estudantes com altas capacidades na educação superior: Uma análise a partir dos indicadores educacionais. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 6, pp. 1 – 11, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/28697/25127> Acesso em: 13 de outubro de 2022.

RANGNI, Rosemeire de Araújo; COSTA, Maria Piedade Resende da. Altas habilidades/superdotação: Entre termos e linguagens. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 41, pp. 467 – 482, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313127403011.pdf>. Acesso em: 13 de outubro de 2022.

REIS, Sally Morgan Internal barriers, personal issues, and decisions faced by gifted and talented females. *Gifted Child Today*. n. 25, pp. 14 – 28, 2002. Disponível em: https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/internal_barriers_gifted_females/#. Acesso em: 13 de outubro de 2022.

REIS, Ana Paula Poças Zambelli dos; GOMES, Candido Alberto. Práticas pedagógicas reprodutoras de desigualdades: A sub-representação de meninas entre alunos superdotados. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, pp. 503 – 519, maio-agosto/2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/FLYzD4cthPrwXdnzwwSFcVvk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 de outubro de 2022.

SIERRA, Maria Dolores Valadez; ROSAL, Maria África. Borges; ROMERO, Norma Ruvalcaba; VILLEGAS, Karina; LORENZO, Maryurena. Emotional intelligence and its relationship with gender, academic performance and intellectual abilities of undergraduates. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, v. 11 n. 2, pp. 395 – 412, 2013. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2013-40814-005>. Acesso em: 13 de outubro de 2022.

SILVA, Jackeline Susann Souza. A sombra da discriminação e as barreiras de gênero no cotidiano de mulheres com deficiência na universidade. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 33, p. 1 – 24, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3831>. Acesso em: 11 jul. 2022. Disponível em: Acesso em: 13 de outubro de 2022.

STAMM, Margrit; NIEDERHAUSER, Michael. Exceptionally gifted women in vocational training. **European journal of vocational training**, n. 45, pp. 109 – 120, 2008. Disponível em: Acesso em: 13 de outubro de 2022.

PERALES, Ramón García; GONZÁLEZ, Inmaculada Canuto; MARTÍNEZ, Antonio Cebrián. Alta capacidad y género: La autoestima como factor influyente en las diferencias entre sexos. **Contextos Educativos**, n. 24, 77 – 93, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7114185>. Acesso em: 13 de outubro de 2022.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. O adulto com Altas Habilidades/Superdotação: um sapo de outro poço? In: MORAES, Salete Campos. **Educação Especial na EJA: contemplando a diversidade**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre/ Secretaria Municipal de Educação, 2007, pp. 85 – 103.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. A mulher com altas habilidades/ superdotação: À procura de uma identidade. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, pp. 677 – 694, Out.-Dez., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/qCDKRWPRqGSnZSsyRtxCCvm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 de outubro de 2022.

VERONEZI, Daniela Priscila de Oliveira; RIBEIRO, Geisa Müller de Campos; GOMES, Suely Henrique de Aquino. Mulheres com deficiência na docência brasileira. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, 2022. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/195794>. Acesso em: 13 de outubro de 2022.

WORRELL, Frank C.; SUBOTNIK, Rena F.; OLSZEWSKI, Kubilius, Paula; DIXSON, Dante D. Gifted Students. **Annual Review of Psychology**, v. 70, pp. 551 – 576, 2019. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev-psych-010418-102846>. Acesso em: 13 de outubro de 2022.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em especial à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pela concessão de financiamento de estudos, configurando-se como um fator primordial para o incentivo e desenvolvimento científico em nosso país. O presente trabalho foi realizado com apoio da CAPES com o nº de Processo: 23038.006212/2019-97, nº do Auxílio: 0542/2019.

IDENTIFICAÇÃO DOS TERMOS MATEMÁTICOS UTILIZADOS NO ENSINO BÁSICO E SUA CORRESPONDÊNCIA NA LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM ESCOLAS INCLUSIVAS

IDENTIFICATION OF MATHEMATICAL TERMS USED IN ELEMENTARY EDUCATION AND THEIR CORRESPONDENCE IN PORTUGUESE SIGN LANGUAGE: AN EXPLORATORY STUDY IN INCLUSIVE SCHOOLS

Anabela CRUZ-SANTOS¹

Maria Helena MARTINHO²

João Paulo SARAIVA³

Isabel ALMENDRA⁴

RESUMO: a Matemática é uma área fundamental de ensino, cuja especificidade da linguagem representa, para alunos surdos, um desafio à sua aprendizagem, devido à ausência de gestos representativos de muitos conceitos/termos. Em Portugal, as escolas de referência para alunos surdos dispõem de recursos especializados, nomeadamente Professores de Língua Gestual Portuguesa (LGP) e Intérpretes de LGP, com o propósito de mitigar as limitações associadas às questões linguísticas. Os objetivos do presente estudo são (a) identificar os termos matemáticos no 1º e 2º ciclo do Ensino Básico para os quais não existe uma tradução direta para a LGP, (b) perceber como as Intérpretes atuam nas aulas de Matemática perante a inexistência de gestos para alguns termos matemáticos, e c) compreender o processo colaborativo nas aulas de Matemática entre os Professores de LGP, os Professores de Matemática e as Intérpretes de LGP. Neste estudo, foi aplicada uma entrevista semiestruturada, orientada por tópicos em formato de quadro em que é solicitado aos participantes identificarem os termos/conceitos matemáticos que integram a matriz curricular do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico. Participaram no estudo três Professores de LGP e três Intérpretes de LGP, com idades compreendidas entre os vinte e seis e os trinta e quatro anos. Os resultados obtidos permitiram realizar um levantamento dos termos matemáticos para os quais não existe tradução para a LGP. Adicionalmente, constatou-se que os Professores de LGP apresentam uma tendência para o ensino restrito de conteúdos relacionados apenas com a disciplina que lecionam, embora tenham-se revelado disponíveis para colaborar na procura de respostas eficazes perante a ausência de gestos formais para alguns termos/conceitos matemáticos, enquanto as Intérpretes adotam diferentes estratégias perante este constrangimento. Este estudo realça a necessidade de criação e difusão de símbolos gestuais representativos dos diversos termos matemáticos que integram o currículo escolar, assim como a importância do trabalho colaborativo entre os diversos agentes educativos que intervêm no processo de ensino-aprendizagem com alunos surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Termos matemáticos. Surdez. Língua Gestual Portuguesa. Ensino Básico.

¹ Doutora em Estudos da criança. Professora Assistente do Departamento de Psicologia da Educação e Educação Especial do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEd) do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal. E-mail: acs@ie.uminho.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9985-8466>

² Doutora em Didática. Professora auxiliar do Centro de Investigação em Educação (CIEd) do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal. E-mail: mhm@ie.uminho.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5697-1568>

³ Mestre em Ensino. Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal. E-mail: joasantos.ie.uminho@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7420-8611>

⁴ Mestre em Ensino. Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal. E-mail: isabelbragaalmendra@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9626-8658>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n1.p169-186>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

ABSTRACT: the Mathematics is a fundamental teaching area, whose language specificity represents, for deaf students, a challenge to their learning, due to the absence of representative gestures of many concepts/terms. In Portugal, reference schools for deaf students have specialized resources, namely Portuguese Sign Language Teachers (LGP) and LGP Interpreters, with the aim of mitigating the limitations associated with language issues. The objectives of the present study are (a) to identify the mathematical terms in the 1st and 2nd cycle of Basic Education for which there is no direct translation into the LGP; (b) to understand how Interpreters work in Mathematics classes in the face of the lack of gestures for some mathematical terms, and c) understand the collaborative process in Mathematics classes between LGP Teachers, Mathematics Teachers and LGP Interpreters. In this study, a semi-structured interview was applied, guided by topics in a table format, in which participants are asked to identify the mathematical terms/concepts that are part of the curricular matrix of the 1st and 2nd cycle of Basic Education. Three LGP Teachers and three LGP Interpreters, aged between twenty-six and thirty-four, participated in the study. The results obtained allowed a survey of mathematical terms for which there is no translation for LGP. Additionally, it was found that LGP Teachers tend to teach restricted content related only to the subject they teach, although they have shown themselves to be available to collaborate in the search for effective responses in the absence of formal gestures for some terms/ mathematical concepts, while the Interpreters adopt different strategies in the face of this constraint. This study emphasizes the need to create and disseminate gestural symbols representing the various mathematical terms that make up the school curriculum, as well as the importance of collaborative work between the various educational agents involved in the teaching-learning process with deaf students.

KEYWORDS: Mathematical terms. Deafness. Portuguese Sign Language. Basic education.

INTRODUÇÃO

A legislação portuguesa, no concerne aos apoios pedagógicos especializados a alunos com deficiências do foro sensorial, prevê a criação de escolas de referência, assim designadas pelos recursos especializados de que dispõem e da abrangência geográfica às mesmas atribuída, sendo, portanto, unidades integradas em escolas regulares da rede pública (PORTUGAL, 2018). Estas escolas de referência recebem, além de alunos sem qualquer tipo de deficiência, alunos com surdez ou cegueira (incluindo os com baixa visão) residentes numa área geográfica alargada, tendo como objetivo proporcionar, em turmas constituídas por alunos com estas limitações, um ensino ajustado às suas necessidades específicas. No entanto, em Portugal a legislação vigente permite que sejam os pais a escolher a escolha da rede pública (onde se inserem as escolas de referência) que desejam que o seu filho frequente. Caso os pais optem por matricular o seu filho numa escola que não seja de referência, não é garantido que existam os recursos humanos especializados e materiais que as escolas de referência em Portugal disponibilizam ao aluno no apoio especializado.

No caso de alunos com deficiência auditiva, dadas as necessidades desta população ligadas às aprendizagens que requerem o domínio da língua portuguesa, nomeadamente no âmbito da escrita, é fundamental assegurar um contexto de ensino que permita o acesso ao domínio da Língua Gestual Portuguesa (LGP), como língua nativa e de comunicação privilegiada, bem como da Língua Portuguesa, enquanto língua de escolarização e de interação com a comunidade ouvinte (ALEGRE, 2018). Nesse sentido, é desenvolvido, nas escolas de referência para estes alunos, o modelo de educação bilingue (CUMMINGS, 1989), cuja principal diferença para o currículo “tradicional” é o ensino da Língua Gestual Portuguesa (LGP), assegurado, por norma, por um docente nativo de LGP, como primeira língua (L1) e da Língua Portuguesa, assegurado por um docente ouvinte, como segunda língua (L2) (alíneas a) e b) do artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). No que às demais disciplinas do currículo diz respeito, o seu ensino é assegurado por docentes ouvintes, coadjuvados por Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (ILGP). Além da especialização ao nível das práticas pedagógicas e do currículo, estas escolas dispõem, também, de Docentes e Técnicos Especializados que lhes dão suporte, como Docentes de Educação Especial especializados na área da surdez, Terapeutas da Fala e Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (ILGP) (CRESPO et al, 2008). A alternativa a este contexto educativo são as *escolares regulares*, que, na sua esmagadora maioria, não dispõem destas especificidades a nível curricular e, sobretudo, dos recursos humanos

especializados, oferecendo, assim, um acompanhamento pedagógico tradicional, integrando estes alunos em turmas com alunos ouvintes, levando a que os próprios profissionais que trabalham nestas escolas a considerarem este cenário como restritivo à sua plena inclusão (TREMONTINA, 2011).

Relativamente à disciplina de Matemática, é inquestionável o lugar de destaque no currículo escolar de inúmeros países, sendo o conhecimento das relações entre os seus diferentes domínios essenciais na formação escolar básica (DIREÇÃO-GERAL DE INOVAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR, 2007). Considerada como uma linguagem que nos permite elaborar uma compreensão e uma representação do mundo, a Matemática é um instrumento que proporciona formas de agir para resolver problemas e tomar decisões fundamentadas e antecipar os resultados de uma ação empreendida (DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO, 2021; OCDE, 2016).

O ensino desta disciplina integra grandes finalidades, nomeadamente a estruturação do pensamento, as capacidades de análise do mundo natural e de interpretação da sociedade (DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO, 2021). Para cumprir com esse desiderato, torna-se necessário adaptar e aproximar o currículo aos alunos, possibilitando assim uma maior envolvimento nas tarefas e no reconhecimento da aplicabilidade dos conceitos adquiridos aos mais variados contextos (BORGES; CÉSAR, 2012).

Nesse sentido, pretende-se que o aluno desenvolva a capacidade de expressar as suas ideias, assim como de interpretar e compreender as que lhe são transmitidas, participando construtivamente em discussões, processos e resultados matemáticos (DIREÇÃO-GERAL DE INOVAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR, 2007). A própria explicitação de dúvidas e a colocação de questões contribuem para o desenvolvimento da capacidade de comunicar e de compreender a Matemática, permitindo aos alunos assumir um papel ativo de aquisição e consolidação de novos conceitos.

Contudo, no caso do aluno com deficiência auditiva, essa comunicação está indiscutivelmente comprometida, não podendo ser, todavia, tratada como uma causa de dificuldades na compreensão da Matemática, mas antes como um fator de risco. Contrariamente aos seus pares ouvintes, que desenvolvem aprendizagens incidentais de conhecimentos matemáticos informais devido à sua plena integração linguística na sociedade onde crescem e se desenvolvem, as crianças com deficiência auditiva, ao terem um acesso condicionado a essa mesma sociedade precisamente por restrições linguísticas, terão forçosamente uma exposição muito limitada às oportunidades para aprender Matemática (NUNES, 2004). Consequentemente, quando iniciam uma aprendizagem mais formal da Matemática, sentem inúmeras dificuldades na compreensão e na aplicação de conceitos matemáticos, que se prolongam por toda a sua escolaridade. Numerosos estudos têm constatado as dificuldades destes alunos, comparativamente aos seus pares ouvintes, na contagem/sequência numérica, na resolução de problemas, no cálculo aritmético, na relação entre ordens de grandezas, entre outras competências. (KELLY *et al.*, 2003; HYDE *et al.*, 2003; NUNES, 2004; LANG; PAGLIARO, 2007; KRITZER, 2009; PAGLIARO; KRITZER, 2013).

A “linguagem” Matemática é constituída por termos muito específicos, para os quais, na maior parte dos casos, não existe uma tradução direta para a LGP (UMBEZEIRO *et al.*, 2013), o que obriga o(a) Intérprete a recorrer à dactilologia (ou alfabeto manual) para a soletração da nomenclatura dos conceitos e/ou procedimentos (MESQUITA; SILVA, 2009). Em alternativa, podem ser utilizados combinações de gestos ou códigos previamente definidos entre o(a) Intérprete

e os alunos como representativos desses mesmos conceitos e/ou procedimentos (ARROIO, 2013). Kidd, Madsen e Lamb (1993) identificaram cinco áreas problemáticas comuns em alunos surdos, relativamente à aprendizagem da Matemática: (a) palavras com múltiplos significados, (b) vocabulário específico, (c) palavras com especial importância em Matemática, (d) formas variadas, mas relacionadas entre si, e (e) abreviações e símbolos específicos; tendo os resultados indicado que a maior percentagem de erros ocorreu com a compreensão do vocabulário.

No que se refere à aprendizagem da Matemática por parte de alunos com deficiência auditiva, existe uma grande lacuna de investigação em Portugal, referindo-se os estudos existentes, sobretudo, à aprendizagem da leitura e escrita da língua portuguesa nos primeiros anos de escolaridade (FREIRE; CÉSAR, 2007), a questões relacionadas com o bilinguismo (FERREIRA, 2005) ou sobre os contributos das relações familiares para o seu sucesso escolar (RUELA, 2000).

Nesse sentido, é indispensável a continuidade de estudos que possam contribuir para a construção de uma base de gestos especificamente concebidos para a aprendizagem da Matemática, proporcionando o acesso ao conhecimento a alunos surdos (SALES, 2013). Assim, os objetivos do presente estudo são (1) compreender se os Professores de LGP colaboram com os colegas da disciplina de Matemática; (2) como as ILGP atuam na aula de Matemática, perante a inexistência de gestos pré-definidos para alguns termos matemáticos, e (3) identificar termos matemáticos que constam nos currículos escolares do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico para os quais, no momento de recolha dos dados para o presente estudo, não existe uma tradução oficial⁵ para a LGP.

METODOLOGIA

O presente estudo segue uma metodologia qualitativa, de carácter interpretativo, na procura de uma compreensão mais esclarecedora da realidade (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Com o objetivo de compreender como é que os formadores e intérpretes atuam na aula de Matemática perante a inexistência de gestos pré-definidos para termos matemáticos, recorreu-se à entrevista semiestruturada para recolha de dados que posteriormente passaram por uma análise de conteúdo para identificar e sistematizar a informação veiculada pelos participantes (GUERRA, 2006).

PARTICIPANTES

Participaram do estudo⁶ três intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (LGP) LGP, do género feminino, a Intérprete A com 26 anos, a Intérprete B com 29 anos, e a Intérprete C com 32 anos de idade, e três Professores de LGP, sendo um do género feminino, com 34 anos de idade (Professora “F”), e dois do género masculino, com 24 (Professor “D”) e 34 anos de idade (Professor “E”). Relativamente às Intérpretes de LGP, ao nível das habilitações académicas, as três possuem licenciatura em LGP e Mestrado em Tradução e Interpretação, a mais experiente tem nove anos de atividade profissional, uma tem sete anos e a menos experiente tem cinco anos. No que se refere aos Professores de LGP entrevistados, todos apresentam deficiência auditiva e, em termos de habilitações académicas, possuem licenciatura em LGP, sendo que um é também detentor do grau de mestre em Comunicação Alternativa e Tecnologias de Apoio. Em termos de experiência

⁵ Entenda-se, uma tradução aceite pela comunidade surda a nível nacional.

⁶ Por questões de anonimato e garantia da confidencialidade dos dados pessoais, a identificação dos interlocutores, no presente estudo, será feita a partir da associação das primeiras letras do alfabeto em maiúsculas com o respetivo estatuto (Intérprete/Professor).

profissional, o mais jovem tem apenas alguns meses de prática profissional, enquanto os outros dois exercem a sua profissão há quatro anos e meio e há seis anos. Foram contactados Intérpretes e Professores de Língua Gestual Portuguesa, que exercem funções na Região Norte de Portugal, tendo sido condição fundamental de seleção o facto de exercerem funções com alunos com deficiência auditiva. Após vários contactos executados, a seleção foi determinada pela manifestação de interesse e disponibilidade dos participantes em participarem no estudo.

INSTRUMENTO

Para a condução das entrevistas, foi elaborado um guião (Tabela 1) para cada grupo de entrevistados, orientado por objetivos, funcionando as perguntas como tópicos para o entrevistado desenvolver, onde o entrevistador não assume um papel diretivo, mas apenas motivador das respostas (RODRÍGUEZ-GÓMEZ; GIL-FLORES; GARCIA-JIMÉNEZ, 1996). Nesse guião, é apresentado um quadro com os termos matemáticos a utilizar neste estudo, selecionados após um levantamento realizado tendo como base o Programa e as Metas Curriculares da Matemática do 1º e do 2º ciclo do Ensino Básico e uma pesquisa em manuais escolares destes níveis de ensino. Dado o número elevado de termos identificados, foi necessário selecionar alguns para a realização deste estudo. Os termos escolhidos tiveram como base alguns estudos que indicam que os alunos com problemas de aprendizagem apresentam dificuldades nos conceitos de número e fração, entre outros (TINOCO; MARTINHO; SANTOS, 2012). Estes termos/conceitos selecionados foram, seguidamente, objeto de consulta em fontes bibliográficas da especialidade, nomeadamente o *Gestúário da Língua Gestual Portuguesa*⁷ (BETTENCOURT, 2011), o *Dicionário da Língua Gestual Portuguesa* (BALTAZAR, 2010), assim como uma plataforma online de pesquisa de palavras em diversas línguas gestuais, inclusive a portuguesa (SPREADTHESIGN, 2019); de modo a confirmar a inexistência de gesto oficiais que o represente conceitualmente. Por fim, durante a entrevista, os termos/conceitos foram apresentados aos Professores de LGP e aos Intérpretes, para que fossem alvo de análise quanto aos procedimentos adotados perante a abordagem dos mesmos em contexto de sala numa aula de Matemática.

Tabela 1. Tópicos orientadores das entrevistas realizadas com Professores e Intérpretes de LGP.

INTÉRPRETE DE LGP	Dificuldades sentidas na tradução de termos/conceitos nas aulas de Matemática.
	Procedimentos adotados na ausência de uma tradução direta entre um termo matemático e um gesto de LGP.
	Planificação prévia da tradução das aulas de Matemática.
	Acesso prévio a materiais (fichas de trabalho, manuais, etc.).
	Articulação com os outros Intérpretes, para combinar gestos que representem termos específicos da Matemática para os quais não existe uma tradução direta para a LGP.
	Tradução integral de tudo o que é dito ou há informação que é perdida.
	Maiores dificuldades: na tradução professor-aluno ou na tradução aluno-professor.
	Trabalho em parceira com o Professor de LGP, no sentido colmatarem as lacunas ao nível da LGP que possam influenciar o sucesso na disciplina de Matemática.

⁷ Coletânea de gestos da Língua Gestual Portuguesa, cuja primeira edição remonta a 1991, fruto de uma pesquisa dos dialetos usados na época pelos diversos grupos de Surdos, em todo o Portugal, sendo considerado como o primeiro dicionário da língua.

PROFESSORES DE LGP	Análise de textos ou tarefas da disciplina de Matemática, no sentido de conhecer as dificuldades de comunicação existentes, e trabalhar na sua tradução para a LGP.
	Trabalho em parceria com os Intérpretes de LGP, no sentido de perceber as necessidades de vocabulário dos alunos na disciplina de Matemática.
	Trabalho com o(a) Professor(a) de Matemática, no sentido de promover uma articulação entre os conteúdos desta disciplina e a de LGP.
	Troca de impressões com os seus colegas, no sentido de combinarem gestos que representem termos específicos da Matemática para os quais não existem uma tradução direta para a LGP.

Fonte: Elaboração própria.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

No presente trabalho foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas em áudio e vídeo, com uma duração entre 40 a 60 minutos cada. Devido ao facto de apresentarem deficiência auditiva, as entrevistas realizadas aos Professores de LGP decorreram na sua língua nativa, de forma a possibilitar uma melhor comunicação e compreensão, contando, por isso, com a colaboração de uma Intérprete convidada para participar neste estudo, tendo sido explicitados o interesse, a utilidade e a oportunidade das entrevistas, identificado os objetivos e esclarecidas as condições básicas (OLABUÉGANA, 2012).

Relativamente às Intérpretes, a transcrição das suas entrevistas possibilitou a consulta posterior tal como uma análise mais pormenorizada dos gestos realizados por esses técnicos, principalmente para termos/expressões para os quais não existem gestos predefinidos, possibilitando, assim, uma comparação dos gestos utilizados entre os membros deste grupo. As respostas foram transcritas textualmente, passando posteriormente a uma leitura cuidadosa de cada uma delas, procurando sistematizar os seus conteúdos e identificar aspetos convergentes e/ou divergentes. De seguida, foram elaboradas sinopses, que permitiram reduzir o material de análise, identificar o mais importante de cada uma, possibilitando a comparação das mesmas (GUERRA, 2006). As análises comparativas das respostas obtidas contaram com a colaboração de uma Intérprete de LGP convidada, que não integrou a amostra em estudo.

ANÁLISE DOS DADOS

A categorização dos dados obtidos através das entrevistas teve por base as famílias de codificação propostas por Bogdan e Binklen (1994), permitindo, desse modo, encontrar regularidades e/ou padrões no discurso dos entrevistados, passíveis de serem enquadráveis nos diferentes tópicos que orientaram as entrevistas a que foram submetidos.

Consideramos para este estudo a identificação dos termos sem tradução direta para LGP. Posteriormente, recorremos a duas subcategorias inseridas num conjunto de áreas consideradas problemáticas para os alunos surdos, de acordo com Kidd, Madsen e Lamb (1993): i) vocabulário específico utilizado na disciplina de matemática e ii) palavras com múltiplos significados. Podemos verificar que, no que concerne aos docentes de LGP, o foco da análise centrou-se, fundamentalmente, nas relações que estes atores afirmaram estabelecer ou não com outros elementos com relevância no contexto de realização do presente estudo, enquanto que, relativamente às Intérpretes, os extratos foram codificados, não apenas com base no aspeto das relações, mas estendeu-se, também, a outros domínios, como as situações de dificuldade associadas à tradução, a planificação das traduções como

estratégia de mitigação das dificuldades vivenciadas e, por fim, os procedimentos adotados perante o surgimento de tais dificuldades. No total, foram codificados e objeto de análise 24 extratos de entrevistas, sendo 15 referentes às Intérpretes e 9 relativos aos Professores de LGP.

RESULTADOS

Relativamente à questão sobre se o Professor de LGP colabora com o Professor de Matemática, no sentido de perceber as lacunas comunicacionais que restringem a compreensão de alguns termos por parte dos alunos surdos, os três Professores de LGP foram unânimes em afirmar que preparam as suas aulas com temas relacionados apenas com a sua disciplina e que não trabalham o vocabulário das demais disciplinas que constituem o currículo.

Sobre a questão do trabalho colaborativo com os ILGP, no sentido de perceber as necessidades de vocabulário dos alunos na disciplina de Matemática, o Professor de LGP “D” afirmou que a escola onde trabalha não dispõe de Intérpretes, enquanto que o Professor “E” referiu que, ocasionalmente, as Intérpretes o questionam acerca de um gesto já existente para um determinado termo/conceito, ou solicitam a sua opinião para um código/gesto criado por elas para representar um termo/conceito matemático sem tradução direta para a LGP. A Professora de LGP “F” referiu que habitualmente não trabalha em articulação com as Intérpretes, estando na companhia delas apenas nos intervalos ou nas reuniões.

Em relação às Intérpretes, em resposta à questão sobre dificuldades já sentidas na tradução de algum termo/conceito matemático, as três entrevistadas responderam afirmativamente e que, em situações de ausência de gestos, o soletram com recurso a datilologia e, posteriormente, explicam por gestos o conceito associado àquele termo/conceito, deixando ao critério dos alunos a definição de um código/gesto que, na opinião destes, melhor o representasse para aquele grupo-turma.

Sobre a questão de algumas informações relacionadas à aula de Matemática que podem ser perdidas durante o processo de tradução, a Intérprete “A” refere que isso é inevitável e transversal a todas as disciplinas, embora considere que consegue passar o essencial da informação transmitida pelo professor. Entretanto, a Intérprete “B” referiu que, em muitas ocasiões, solicita ao professor de Matemática que reformule a explicação de um termo, para que os alunos consigam aceder à informação.

Perante a questão de sentirem mais dificuldades na tradução da comunicação professor-aluno ou na comunicação aluno-professor, as Intérpretes referem que a dificuldade está mais patente na comunicação professor-aluno. Sobre esta questão, a Intérprete “C” refere que esta dificuldade está muito associada a sensibilidade do professor de Matemática relativamente às características dos alunos com deficiência auditiva, embora reconheça que depende também do nível de proficiência dos alunos em LGP e, conseqüentemente, da capacidade de compreensão da tradução realizada pela intérprete.

Em relação à preparação das aulas, as três intérpretes referem que têm a preocupação de saber antecipadamente os conteúdos que vão ser trabalhados nas aulas, quer através da consulta dos manuais e das fichas de trabalho quer de conversas com os Professores de Matemática antes e depois de cada aula.

A Tabela 2 apresenta, à data de realização do presente estudo, a seleção dos termos/conceitos matemáticos, tendo por base o Programa e as Metas Curriculares da disciplina de Matemática do

1º e 2º ciclo do Ensino Básico e a consulta de manuais dos diferentes anos de escolaridade que os integram, para os quais não existe tradução oficial para LGP. Os termos apresentados resultam de estudos que revelam as dificuldades sentidas por alunos com deficiência auditiva relativamente ao domínio do léxico específico desta disciplina (TINOCO; MARTINHO; CRUZ-SANTOS, 2020, 2018; CRUZ-SANTOS; MARTINHO, 2019).

Tabela 2. Termos/conceitos sem tradução para a LGP.

i) Termos matemáticos específicos		ii) Termos matemáticos com múltiplos significados
<i>fatores primos</i>	<i>sólido geométrico</i>	<i>razão</i>
<i>quadrados perfeitos</i>	<i>eixo cartesiano</i>	<i>fatores</i>
<i>quádruplo</i>	<i>numeral misto</i>	<i>operação</i>
<i>propriedade comutativa</i>	<i>elemento absorvente</i>	<i>sinal</i>
<i>propriedade associativa</i>	<i>elemento neutro</i>	<i>potência</i>
<i>cubo de um número</i>	<i>dividendo</i>	<i>trapézio</i>
<i>divisível</i>	<i>algoritmo</i>	<i>produto</i>
<i>divisibilidade</i>	<i>centésima</i>	<i>congruente</i>
<i>divisor</i>	<i>subtração</i>	<i>expoente</i>
<i>decomposição</i>	<i>congruente</i>	<i>dados</i>
<i>numérica</i>	<i>subtração</i>	<i>prisma</i>
<i>algarismo</i>	<i>equivalente</i>	<i>volume</i>
<i>dízima</i>	<i>irredutível</i>	<i>parcelas</i>
<i>centésima</i>	<i>cubos perfeitos</i>	
<i>pictograma</i>	<i>paralelograma</i>	
<i>proporcionalidade</i>	<i>quociente</i>	
<i>milésima</i>	<i>fração</i>	

Fonte: Elaboração própria.

DISCUSSÃO

A comunicação é um aspeto preponderante na aprendizagem da Matemática, sendo através da Língua Gestual Portuguesa que os alunos com Deficiência Auditiva acedem ao currículo, no quadro de uma educação bilingue, que reflete a prioridade assumida pelo governo português

relativamente ao cumprimento dos preceitos de uma verdadeira educação inclusiva. No entanto, as dificuldades sentidas por alunos com esta problemática naquela disciplina decorrem não propriamente da privação sensorial, mas dos problemas de comunicação que a mesma acarreta (NUNES; MORENO, 2002). Nesse sentido, este artigo apresenta uma parte dos resultados de um estudo mais alargado que pretendia analisar a colaboração efetiva no processo de ensino-aprendizagem entre os Professores de LGP, as Intérpretes de LGP e os Professores de Matemática, no acesso ao currículo da disciplina de Matemática. As Intérpretes referiram que interagem com os Professores de Matemática, contrariamente aos Professores de LGP, que afirmaram que essa ligação não era tão evidente, na maioria dos casos, porque não se encontravam com os colegas de Matemática, referindo, no entanto, que estariam recetivos para colaborar com estes docentes se fossem solicitados para esse efeito. Pretendia-se ainda analisar como as Intérpretes atuam perante a ausência de gestos que representem termos/conceitos matemáticos.

Verificou-se que, no caso das Intérpretes, os momentos de colaboração com os Professores de Matemática não pareciam ser sistemáticos e organizados, de forma a favorecer uma melhoria no processo de aprendizagem dos alunos surdos. Nesse sentido, Umbezeiro et al. (2013) salientam, ainda, a necessidade de formação permanente e a importância da participação dos intérpretes nas planificações escolares, tendo em consideração que uma melhor compreensão dos diversos conceitos/termos permitiria aos intérpretes concentrarem-se na tradução de uma estrutura conceitual mais abrangente (TABAK, 2014). Segundo Carvalho (2016), a ausência de formação académica superior até 2005, aliado ao facto de não haver até 2007 um programa oficial da disciplina, são os principais fatores responsáveis pelo papel auxiliar que os formadores de LGP assumiam relativamente aos seus colegas ouvintes das demais disciplinas e pela estagnação da LGP em termos de desenvolvimento do seu léxico aplicado ao contexto escolar, comprometendo, assim, o acesso dos alunos com deficiência auditiva ao currículo na sua língua materna.

A finalidade deste estudo centrava-se na análise dos termos matemáticos utilizados no 1º e 2º ciclos do ensino básico para os quais não existe tradução direta para a LGP o que representa, para alunos surdos, um obstáculo ao pleno desenvolvimento da sua literacia Matemática.

As Intérpretes demonstraram preocupação com a planificação e a sua intervenção em sala de aula, realçando as dificuldades sentidas pela inexistência de gestos apropriados e que podem conduzir à perda de informações durante a tradução das aulas, o que, na opinião de KURZ (2003), resulta de uma falta de conhecimento prévio para interpretar os conteúdos da disciplina de Matemática, levando a que, não raras vezes, seja uma tradução literal (palavra por palavra) e não uma interpretação conceitual, com estruturas gramaticais apropriadas. O autor acrescenta que a dificuldade sentida, por vezes, pelos Intérpretes em acompanhar o discurso do Professor de Matemática, pode levar a que omitam conceitos e/ou palavras-chave importantes à compreensão dos conteúdos abordados. No caso da amostra em estudo, perante um termo/conceito matemático sem correspondência em LGP, as Intérpretes explicavam o seu significado aos alunos com deficiência auditiva na sua língua nativa, aproveitando-se de duas propriedades estruturais de qualquer língua, nomeadamente a *criatividade* e a *recursividade* (AMARAL; COUTINHO; MARTINS, 1994). A primeira refere-se à capacidade de produção constante, desde que obedecem às regras que regem a língua, de novos enunciados e que podem ser compreendidos pelos nativos dessa língua, mesmo que nunca antes tenham sido produzidos. Já a recursividade refere-se à possibilidade de produção de um número ilimitado de enunciados, recorrendo a um número finito de componentes, através de um conjunto restrito de regras que especificam as hipóteses de combinação desses componentes.

Posteriormente, já na fase de criação de códigos representativo de determinado termo/conceito matemático no seio de micro comunidades linguísticas, como é o caso da escola onde estas profissionais trabalham, as Intérpretes referem que recorriam a mecanismos linguísticos de construção e de expansão (FARIA-NASCIMENTO; CORREIA, 2011), como, por exemplo, a *transliteração inicial*, que consiste na representação da primeira letra do termo/conceito a nomear através da adoção de uma configuração do alfabeto gestual associada a um movimento, uma localização, a uma outra configuração de mão ou, ainda, a uma combinação entre parâmetros gramaticais da LGP, por vezes, conduzindo a gestos com uma forte componente icónica facilmente associável aos seus significantes, ou seja, aos objetos, aos conceitos ou às ações que representam. Myking (1998) alerta que a iconicidade de um gesto relativamente ao termo/conceito que representa pode, por vezes, suscitar a ocorrência de equívocos já constatados nas línguas orais, como é o caso das polissemias⁸, devendo o professor e/ou o intérprete estarem cientes dessa eventualidade, sob pena de comprometerem uma adequada compreensão por parte dos alunos com deficiência auditiva. Outra questão levantada pelo autor prende-se com a existência de subcategorizações associadas a um termo/conceito, dando como exemplo o gesto para “*triângulo*” na Língua Gestual Finlandesa, cuja configuração não permite ao aluno com deficiência auditiva perceber o tipo de triângulo (isósceles, equilátero ou escaleno) em causa.

Os constrangimentos vivenciados pelas participantes do presente estudo reforçam a necessidade de desenvolvimento de neologismos que possam colmatar a escassez de léxico de especialidade. Historicamente, Carvalho (2016) destaca dois períodos marcados por um expressivo assomo de neologismos em LGP, sendo o primeiro compreendido entre os anos de 1989 e 1997, devido à realização das primeiras formações para professores e técnicos e dos primeiros cursos de tradução e interpretação, e o segundo entre 2005 e 2013, devido à conjugação de diversos fatores, tais como a abertura das primeiras licenciaturas em ensino e em tradução para professores e intérpretes, respetivamente, o alargamento da escolaridade obrigatória, o acesso de pessoas com deficiência auditiva a níveis mais avançados de escolaridade e, consequentemente, a profissões mais especializadas e qualificadas, a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, que regulamenta, pela primeira vez, em Portugal, a educação bilingue, criando as Escolas de Referência para a Educação Bilingue a Alunos Surdos (EREBAS), a oficialização de um programa curricular em LGP e de um programa curricular específico para alunos com vista à aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua (PORTUGAL, 2008).

Em relação aos termos matemáticos, a falta de gestos para a sua tradução dificulta e atrasa o acesso ao conhecimento matemático, sendo, por vezes, desvalorizada a dificuldade apresentada em Matemática, pelo facto de os alunos surdos apresentarem sucesso na repetição das fórmulas, o que não significa que o raciocínio matemático esteja desenvolvido. Por vezes, o ensino da Matemática segue uma linha de ensino tradicional, onde se valoriza em excesso a memorização de fórmulas, regras, teoremas e demonstrações, não valorizando a compreensão conceitual (UMBEZEIRO *et al.*, 2013). Esta questão esteve na génese do trabalho desenvolvido por Sousa (2019), relativamente à Geometria Descritiva, ramo da Matemática lecionado no ensino secundário⁹ e dedicado à representação de objetos de três dimensões num plano bidirecional, cuja linguagem técnica e rigorosa associada a dificuldades de abstração e a ausência de materiais adaptados a alunos surdos, coloca imensos entraves à sua compreensão e, consequentemente, ao seu interesse por esta área.

⁸ existência de vários sentidos possíveis de uma palavra ou locução.

⁹ Correspondente ao Ensino Médio, no sistema educativo brasileiro.

Neste estudo, em que participaram adultos surdos fluentes em LGP e que tinham contacto com a terminologia da disciplina, oito professores da área com domínio da LGP (sendo três deles professores surdos) e cinco intérpretes de LGP com experiência de interpretação nesta área específica, teve como ponto de partida o levantamento dos termos/conceitos-chave, a partir do programa oficial da disciplina e a posterior pesquisa dos seus correspondentes em LGP, foram reunidas 374 entradas das quais apenas 92 apresentavam as referidas correspondências, havendo ainda a registar que 19 destes gestos constituíam as tais polissemias referidas anteriormente, ou seja, representavam um conceito de contexto diferente daquele pretendido. Deste estudo resultou na apresentação de uma proposta terminológica para a Geometria Descritiva com 159 novos gestos, levantando, assim, uma questão pertinente no que à criação de neologismos em LGP diz respeito, nomeadamente ao nível da legitimidade para cumprir com essa função.

Nesse sentido, o estudo de Carvalho (2016), que inquiriu professores de escolas de referência para alunos surdos, membros representativos das principais associações de surdos de Portugal e alunos das licenciaturas em ensino da LGP e em Tradução e Interpretação acerca da criação de léxico da especialidade para o contexto escolar/académico, entre outras questões, verificou que a maioria considera que os docentes surdos e/ou outros profissionais que trabalham em áreas específicas relacionadas com esse léxico são as pessoas mais avalizadas para garantir que os gestos criados reflitam, de facto, os termos/conceitos que pretendem representar.

No entanto, uma resposta educativa eficaz passa não apenas pela criação desse léxico da especialidade em LGP, mas, sobretudo, da sua disseminação, de modo a que o seu uso possa ser transversal a diferentes regiões e comunidades de surdos no panorama nacional. Em Portugal, importa referir que as fontes lexicais em LGP podem ser categorizadas em fontes impressas ou fontes em suporte digital/online. Em termos de disseminação dos neologismos, no caso das primeiras, a atualização de novas entradas condicionada pela publicação de edições subsequentes e as limitações ao nível do armazenamento de informação obrigam a que, por vezes, as classificações gramaticais ou os exemplos de uso dos gestos, quando existem, sejam muito limitados e a maioria em Português escrito, retardando, assim, a expansão de uma língua viva, como é o caso da LGP (CARVALHO, 2011). Como exemplos deste formato, as principais referências são o Dicionário de LGP (BALTAZAR, 2010), o Gestuário da LGP (NIZA *et al.*, 2008), na sua edição mais recente, e o Guia Prático de Língua Gestual Portuguesa – Ouvir o Silêncio (MESQUITA; SILVA, 2009).

O ensino da Matemática tem passado por muitas adaptações e até mesmo transformações, sobretudo no que se refere à sua metodologia, materializadas na panóplia de recursos e de instrumentos hoje disponíveis na sala de aula, como os materiais didáticos impressos, as representações visuais e os ambientes digitais. Nesse campo, algumas pesquisas têm obtido resultados positivos, na medida em que permitiram que os alunos explorassem tais recursos/instrumentos e fossem capazes de relacionar a comunicação visual dos conhecimentos matemáticos e a língua gestual (FERNANDES; HEALY, 2016; KIPPER; OLIVEIRA; THOMA, 2015; ROCHA, 2014). Os avanços tecnológicos têm contribuído para a uniformização e a difusão de símbolos gestuais representativos de conceitos/termos matemáticos, como é o caso, por exemplo, do *Signing Math Dictionary* (VESEL; ROBILLARD, 2013), uma plataforma digital desenvolvida para auxiliar estudantes surdos norte-americanos do quarto ao oitavo ano de escolaridade na aquisição do vocabulário necessário para dominar os diferentes conteúdos abordados nas aulas e que já conta com mais de mil gestos.

Em Portugal, uma ferramenta semelhante está disponível - Academia LGP - um site financiado pela Fundação Altice (antiga Fundação Portugal Telecom) e apoiado pelo Centro de Educação e Desenvolvimento Jacob Rodrigues Pereira, dedicado ao ensino de crianças com

deficiência auditiva e jovens pessoas desde 1834. Os vídeos estão disponíveis em formato bilingue (português e LGP) e os conteúdos abordam os currículos de diferentes disciplinas dos ensinos básico e secundário (História, Matemática, Química e Educação Visual e Tecnológica, Filosofia, Desporto, entre outras). Este projeto também documenta novos gestos (neologismos) propostos para os conceitos da escola. O projeto permitiu um avanço qualitativo na comunicação e proximidade com a comunidade com deficiência auditiva, além de uma maior disseminação da língua de sinais. No caso específico da disciplina de Matemática, os conceitos são registrados para a sétima série (131 gestos) e a oitava série (48 gestos) (INSTITUTO JACOB RODRIGUES PEREIRA, 2011).

No entanto, o beneficiar destes recursos digitais depende do acesso, em contexto domiciliar, aos equipamentos, assim aos serviços de conectividade à rede, que permitam a sua consulta, sendo que o passado recentemente colocou incomensuráveis desafios à capacidade de adaptação das sociedades e dos seus sistemas de ensino, como consequência do surto pandêmico causado pela disseminação descontrolada do vírus Sars-Cov-2. No caso de alunos com necessidades especiais, contrariamente à realidade, por vezes, observada noutras latitudes (PERRIN; ATSKE, 2021; TANIS *et al*, 2012; KAYE, 2000), tem se constatado, em Portugal, que os alunos com deficiência matriculados no serviço público de ensino não são condicionados pela restrição ou ausência dos meios tecnológicos necessários a uma aprendizagem mais independente e autônoma (SARAIVA; CRUZ-SANTOS, 2021a, 2021b).

A criança surda, tal como as outras crianças, tem a mesma necessidade de um ambiente matemático que lhes permita uma participação em jogos e situações simbólicas, utilizando a sua língua materna, a LGP, sendo para isso necessário investir na investigação e na sua aprendizagem (VARGAS, 2011). Só assim estarão asseguradas as condições para que a vida na comunidade escolar seja entendida não apenas como um espaço ocupado por professores, assistentes operacionais e alunos, mas como um local onde todos possam comunicar entre si sem condicionalismos, permitindo que interajam e que, conseqüentemente, desenvolvam um processo de aprendizagem global, conduzido na língua natural de cada um, cabendo aos profissionais que trabalham com estes alunos pensar o currículo e adaptar as suas práticas às necessidades, características e interesses de cada um deles (FREIRE; CÉSAR, 2007), valorizando a educação bilingue e bicultural (GONÇALVES, 2005).

CONCLUSÕES

Este estudo procurou identificar quais os termos/conceitos ensinados na disciplina de Matemática nos primeiros dois ciclos de escolaridade no ensino básico para os quais não existe uma tradução direta para a Língua Gestual Portuguesa, assim com analisar o que pensam e de que forma atuam perante esta situação os agentes educativos que trabalham numa escola de referência para alunos com deficiência auditiva em Portugal, nomeadamente professores e intérpretes de LGP.

Os dados recolhidos apontam para uma postura mais reservada por parte dos docentes de LGP, relativamente a esta questão, tendo afirmado estarem mais focados na didática da disciplina que lecionam, embora disponíveis para colaborar na procura de uma solução para este entrave, enquanto as Intérpretes revelaram-se proativas na busca por estratégias que permitissem contornar os constrangimentos decorrentes da ausência de um gesto para determinado termo/conceito matemático.

O enriquecimento do vocabulário específico das diversas disciplinas do currículo que um aluno com deficiência auditiva deve cumprir é absolutamente indispensável, impondo-se,

portanto, uma ação concertada entre aqueles que, de facto, podem e devem pugnar pelo seu pleno acesso ao conhecimento, nomeadamente, os professores das diferentes disciplinas, por um lado, enquanto detentores dos saberes específicos de cada área curricular, os professores de Língua Gestual Portuguesa, na qualidade de representantes da língua e da cultura surdas, por outro, não esquecendo, no entanto, o contributo imprescindível das Intérpretes como mediadoras comunicacionais.

No caso específico da disciplina de Matemática, cuja especificidade da sua linguagem representa por si só um desafio à capacidade de raciocínio e de abstração dos seus aprendizes, a ausência de gestos que representem os seus diversos termos/conceitos não pode constituir um fator adicional de dificuldade na sua compreensão, o que reforça o papel preponderante do apoio linguístico que deve ser prestado aos alunos com deficiência auditiva, de forma a garantir a inclusão e a equidade na sua educação.

REFERÊNCIAS

- ALEGRE, Nelson José Pereira. **Benefícios e dificuldades da convivência escolar entre alunos surdos e ouvintes de uma escola de referência para o ensino bilingue de alunos surdos**. Orientador: CASTRO, H. R. D. 2018. (Mestrado em Educação Especial no Domínio da Audição e Surdez) - Escola Superior de Educação Jean Piaget, Instituto Piaget, Almada, Portugal. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/25683/1/Nelson%20Alegre.pdf>. Acesso em: 09 set. 2021.
- AMARAL, Maria Augusta; COUTINHO, Amândio; MARTINS, Maria Raquel Delgado; JOHNSON, Robert. **Para uma gramática da língua gestual portuguesa**. Amadora, Portugal: Editorial Caminho, 1994. Coleção Universitária - série Linguística.
- ARROIO, Richard dos Santos. **Ensino de matemática para alunos surdos com a utilização de recursos visuais**. Orientador: PEREIRA, A. L. M. 2013. (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT) - Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/3859/2/2013%20Richard%20dos%20Santos%20Arroio.pdf>. Acesso em: 16 set. 2021.
- BALTAZAR, Ana Bela. **Dicionário de Língua Gestual Portuguesa**. Porto: Porto Editora, 2010. 978-972-0-05282-7.
- BETTENCOURT, José. **Gestuário da Língua Gestual Portuguesa**. 9.^a Edição ed. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação, I.P., 2011. BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto editora, 1994. 9720341122.
- BORGES, Inês; CÉSAR, Margarida. Eu leio, tu ouves, nós aprendemos: Experiências de aprendizagem matemática e vivências de inclusão de dois estudantes Surdos, no ensino regular. **Interacções**, 8, n. 20, 2012.
- CARVALHO, Paulo Vaz. A emergência do léxico de especialidade na língua gestual portuguesa: Proposta de construção de um dicionário terminológico bilingue-bidirecional online. **Ideação**, 18, n. 1, p. 12-42, 2016.
- CARVALHO, Paulo Vaz. **Estudos Surdos 1: Obras de Referência**. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2011. (Língua Gestual. 9789725403075.
- CRUZ-SANTOS, Anabela.; MARTINHO, Maria Helena. Desafios à inclusão dos alunos com deficiência auditiva numa aula de matemática. **Linhas Críticas**, v.25, p. e23252, Dossiê: Educação Matemática. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/23252>. Acesso em: 02/25.

- CUMMINGS, Jim. A theoretical framework for bilingual special education. **Except Child**, 56, n. 2, p. 111-119, 1989.
- DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO. **Para uma Educação Inclusiva: Manual de apoio à prática**. Lisboa, 23 jun 2021a. Site: Direção-Geral da Educação. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/noticias/para-uma-educacao-inclusiva-manual-de-apoio-pratica>. Acesso em 23 jun. 2021.
- DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO. **Aprendizagens Essenciais de Matemática**. Lisboa, 18 out. 2021. Site: Direção-Geral da Educação. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/noticias/aprendizagens-essenciais-de-matematica>. Acesso em: 18 out. 2021.
- DIREÇÃO-GERAL DE INOVAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR. **Programa de Matemática do Ensino Básico**. Lisboa, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1155/4/ProgramaMatematica.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2021.
- PROGRAMA CURRICULAR DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA. Educação Pré-escolar e Ensino Básico. **Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação**, Lisboa, pp.
- FERNANDES, Solange Hassan Ahmad Ali; HEALY, Lulu. A emergência do pensamento algébrico nas atividades de aprendizes surdos. **Ciência & Educação (Bauru)**, 22, p. 237-252, 2016.
- FERREIRA, António Vieira. Questões sociolinguísticas inerentes à educação bilingue das pessoas surdas. In: COELHO, Orquídea. (Ed.). **Perscrutar e escutar a surdez**. Porto: Edições Afrontamento/CIIE, 2005. p. 93-95.
- NIZA, Sérgio; MARTINS, Raquel Delgado; BETTENCOURT, José; SILVA, Ana Maria *et al.* **Gestúário da Língua Gestual Portuguesa**. 9.^a ed. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação, I.P., 2011. 972-9301-28-X.
- FREIRE, Sofia; CÉSAR, Margarida. O processo de inclusão de alunos surdos no ensino regular: um estudo de caso. In: RODRIGUES, D. (Ed.). **Investigação em educação inclusiva**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 2007. v. 2, p. 211-232.
- GONÇALVES, Vitor Tété. Escola Inclusiva/Escola Significativa. In: COELHO, Orquídea. (Ed.). **Perscrutar e Escutar a Surdez**. Santa Maria da Feira: CIIE/Edições Afrontamento, 2005. p. 98-105.
- GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso**. Cascais: Principia, 2006.
- HYDE, Merv; ZEVENBERGEN, Robyn; POWER, Des. Deaf and hard of hearing students' performance on arithmetic word problems. **American Annals of the Deaf**, p. 56-64, 2003.
- INSTITUTO JACOB RODRIGUES PEREIRA. Casa Pia de Lisboa. **Academia LGP, 2011. Acervo lexicográfico em Língua Gestual Portuguesa de termos/conceitos específicos de algumas disciplinas escolares**. Disponível em: <http://videos.sapo.pt/academialgp/plays>. Acesso em: 07/01/2021.
- KAYE, Stephen. **Computer and Internet Use Among People with Disabilities**. U.S. Department of Education, National Institute on Disability and Rehabilitation Research. Washington DC. 2000. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED439579.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2022.
- KELLY, Ronald; LANG, Harry; PAGLIARO, Claudia. Mathematics word problem solving for deaf students: A survey of practices in grades 6-12. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, 8, n. 2, p. 104-119, 2003.

- KIDD, Dawn Hoyt; MADSEN, Anne; LAMB, Charles. Mathematics vocabulary: Performance of residential deaf students. **School Science and Mathematics**, 93, n. 8, p. 418-421, 1993.
- KIPPER, Daiane; OLIVEIRA, Cláudio José; DA SILVA THOMA, Adriana. Práticas visuais nas aulas de matemática com alunos surdos: implicações curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, 15, n. 3, p. 832-850, 2015.
- KRITZER, Karen. Barely started and already left behind: A descriptive analysis of the mathematics ability demonstrated by young deaf children. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, 14, n. 4, p. 409-421, 2009.
- KURZ, Kim. **Making math and science accessible for students who are deaf or hard-of-hearing**. ENC Focus, 2005.
- LANG, Harry; PAGLIARO, Claudia. Factors predicting recall of mathematics terms by deaf students: Implications for teaching. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, 12, n. 4, p. 449-460, 2007.
- MESQUITA, Isabel; SILVA, Sandra. **Guia prático de Língua Gestual Portuguesa: Ouvir o silêncio**. Braga: Nova Educação, 2007.
- MYKING, Johan. Norsk terminologisk database–NOT. **LexicoNordica**, n. 5, 1998.
- NASCIMENTO, Sandra; CORREIA, Margarita. **Um olhar sobre a morfologia dos gestos**. Universidade Católica Editora, 2011. 148 p. 9789725403181.
- NUNES, Terezinha. **Teaching Mathematics to Deaf Children**. London, England: John Wiley & Sons, 2004. 177 p.
- NUNES, Terezinha; MORENO, Contanza. An Intervention Program for Promoting Deaf Pupils' Achievement in Mathematics. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, 7, n. 2, p. 120-133, 2002.
- OLABUÉNAGA, José Ignacio Ruiz. **Metodología de la investigación cualitativa**. 5.^a ed. Bilbao, Espanha: Deusto, 2012.
- PAGLIARO, Claudia; KRITZER, Karen. The math gap: A description of the mathematics performance of preschool-aged deaf/hard-of-hearing children. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, 18, n. 2, p. 139-160, 2013.
- PERRIN, Andrew; ATSKE, Sara. **Americans with disabilities less likely than those without one to own some digital devices**. Washington, DC, 2021. Disponível em: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2021/09/10/americans-with-disabilities-less-likely-than-those-without-to-own-some-digital-devices/>. Acesso em: 6 dez. 2022.
- PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho**. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.
- PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro**. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.
- UMBEZEIRO, Bruno Marcondes; NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius; ANDRADE, Doherty; BORGES, Fábio Alexandre *et al.* **Surdez inclusão e matemática**. 2013. 282 p. Curitiba: Editora CRV.

ROCHA, Fernanda Bittencourt Menezes. **Ensinando geometria espacial para alunas surdas de uma escola pública de Belo Horizonte (MG): um estudo fundamentado na perspectiva histórico-cultural**. Orientador: KAWASAKI, T. F. 2014. (Mestre em Educação Matemática pelo Mestrado Profissional em Educação Matemática) - Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/190871/ROCHA%20Fernanda%20Bittencourt%20Menezes%202014%20%28dissertação%29%20UFOP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 nov. 2021.

RODRÍGUEZ-GÓMEZ, Gregorio; GIL-FLORES, Javier; GARCIA-JIMENEZ, Eduardo. **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga, Espanha: Editorial Aljibe, 1996.

RUELA, Angélica. **O aluno surdo na escola regular: a importância do contexto familiar e escolar**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

SALES, Elielson Ribeiro. **A visualização no ensino de matemática: uma experiência com alunos surdos**. Orientador: PENTEADO, M. G. 2013. 237 f. (Doutor em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102118/sales_er_dr_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 out. 2021. Acesso em: 27 jul. 2021.

SARAIVA, João Paulo; CRUZ-SANTOS, Anabela. Ensino a distância e necessidades educativas especiais: Caminhos cruzados por uma pandemia. **Revista Humanidades e Inovação**, 8, n. 45, p. 371-380, 2021^a.

SARAIVA, João Paulo; CRUZ-SANTOS, Anabela. Um estudo nacional sobre o ensino a distância aplicado em alunos com deficiência auditiva e deficiência visual face a covid-19. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, 8, n. 2, p. 149-160, 2021b.

SCHULTZ, Jessica; LIEBERMAN, Laura; ELLIS, Kathleen.; HILGENBRINCK, Linda. Ensuring the Success of Deaf Students in Inclusive Physical Education. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, 84, n. 5, p. 51-56, 2013.

SOUSA, Ana Teresa de Macedo Reynolds de. **A língua gestual portuguesa no ensino de geometria descritiva: terminologia específica**. Orientador: CARVALHO, Paulo. e MOITA, Mara. 2019. 102 f. (Mestrado em Língua Gestual Portuguesa e Educação de Surdos) - Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Católica, Lisboa. Disponível em: https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/28522/1/Tese_at7julho.pdf. Acesso em: 8 nov. 2021.

Spreadthesign (versão portuguesa). Disponível em: <https://www.spreadthesign.com/pt.pt/search/> Acesso em 28 de dezembro de 2019.

STINSON, Michael; FOSTER, Susan. Socialization of deaf children and youths in school. In: SPENCER, P. E.; ERTING, C. J., *et al* (Ed.). **The Deaf Child in the Family and at School: Essays in Honor of Kathryn P. Meadow-Orlans**. Nova Iorque: Psychology Press, 2000. cap. 11, p. 191-209.

TABAK, John. What Is Higher Mathematics? Why Is It So Hard to Interpret? What Can Be Done? **Journal of Interpretation**, 23, n. 1, 2014.

TANIS, Emily Shea; PALMER, Susan; WEHMEYER, Michael; DAVIES, Daniel *et al*. Self-report computer-based survey of technology use by people with intellectual and developmental disabilities. **Intellectual and Developmental Disabilities**, 50, n. 1, p. 53-68, 2012.

TINOCO, Joana; MARTINHO, Maria Helena; CRUZ-SANTOS, Anabela. Challenges faced by students with hearing impairment: Who use Portuguese Sign Language in mathematics classes. In: OLDHAM, E.; AFONSO, A. S., *et al* (Ed.). **Science and mathematics education for 21st century citizens: Challenges and ways forwards**. Nova Iorque: Nova Science Publishers, 2020. cap. 17, p. 337-356.

TINOCO, Joana; MARTINHO, Maria Helena; CRUZ-SANTOS, Anabela. O uso da Língua Gestual Portuguesa na aprendizagem matemática em alunos com deficiência auditiva: resultados preliminares. **Revista de Educação Matemática**, 15, n. 20, p. 445 -462, 2018.

VESEL, Judy; ROBILLARD, Tara. Teaching Mathematics Vocabulary with an Interactive Signing Math Dictionary. **Journal of Research on Technology in Education**, 45, n. 4, p. 361–389, 2013.

AGRADECIMENTOS:

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020, e do CIEEd (Centro de Investigação em Educação – Universidade do Minho) com os projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020.

QUESTÕES ATUAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: MAPEAMENTO DE LITERATURA*CURRENT ISSUES IN SPECIAL EDUCATION: LITERATURE MAPPING*Juceli Baldissera FELCKILCKER¹Maria Teresa Ceron TREVISOL²

RESUMO: o artigo apresenta um levantamento das questões atuais da Educação Especial, que foca a inclusão e o reconhecimento das especificidades dos alunos com deficiência, a fim de desenvolver estratégias para que possam obter êxito nos seus estudos. O estudo tem como objetivo verificar o que está sendo trabalhado para melhorar o ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, tendo como base as publicações da Capes e Anped no período de 2016-2020, e utilizando a Análise de Conteúdo de Bardin. A partir da análise, foram agrupados os artigos em três categorias: Educação Especial e Inclusão, evidenciando a inclusão em todas as modalidades de Ensino e medidas de acesso e permanência dos estudantes. Educação Especial e Políticas, com foco nas políticas norteadoras dos direitos dos deficientes. Educação Especial e Práticas Educativas, que relatam as adaptações curriculares, uso de tecnologias assistivas e trabalho do AEE nos processos de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Inclusão. Políticas. Práticas Educativas.

ABSTRACT: the article presents a survey of the current issues of Special Education, which focuses on the inclusion and recognition of the specificities of students with disabilities, in order to develop strategies so that they can succeed in their studies. Our survey aims to find out what is being worked on to improve the teaching and learning of students with disabilities, based on Capes and Anped 2016-2020 publications, and using Bardin's Content Analysis. From the analysis, the articles were grouped into three nuclei: Special Education and Inclusion, highlighting the inclusion in all types of education and measures of access and permanence of students. Special Education and Policies, focusing on policies that guide the rights of the disabled. Special Education and Educational Practices, which report on curricular adaptations, use of assistive technologies and AEE work in teaching-learning processes.

KEYWORDS: Special Education. Inclusion. Policies. Educational Practices.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz um mapeamento sobre as questões atuais que envolvem a Educação Especial, tendo como embasamento publicações do Portal de Periódicos Capes e Anped no período de 2016-2020, a fim de verificar as ações realizadas para melhorar o ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência.

¹ Graduada em Letras e Psicologia. Mestra em Educação. Instituto Federal Catarinense – IFC. E-mail: jucelibaldissera@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9315-9277>.

² Pós-doutora em Psicologia e Ciências da Educação. Doutora em Psicologia. Docente da graduação e do Programa de Pós-graduação - *Stricto Sensu* - em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina- UNOESC. E-mail: mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9289-4627>.

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n1.p187-202>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

A Educação Especial visa compreender os processos de ensino e aprendizagem em sua totalidade, entre suas ações busca a inclusão e o reconhecimento das especificidades dos alunos com deficiência, a fim de desenvolver estratégias para que possam obter êxito nos seus estudos.

Desta forma, o presente texto segue a seguinte lógica de organização: na metodologia faremos uma um levantamento bibliográfico. Em seguida, analisaremos as categorias resultantes das pesquisas, com base na análise de dados de Bardin, posteriormente, tecemos as considerações finais.

METODOLOGIA

As pesquisas envolvendo a Educação Especial vêm sendo objeto de atenção dos Programas e Políticas no Brasil e desempenham um papel significativo para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência e das turmas em que está inserido. O art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, destaca:

[e]ntende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Este artigo se propõe a realizar um mapeamento sobre as questões atuais que envolvem o tema, tendo como embasamento publicações do Portal de Periódicos Capes, durante o período de 2016 a 2020, e Anais de Reuniões Científicas Nacionais da Anped, publicados no GT15 – Educação Especial 2017 e 2019. Para a análise dos artigos aplicamos a metodologia da análise do conteúdo de Bardin (2009, p. 44), que se define como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p.44).

Na pré-análise foi realizado um levantamento de dados, no Portal de Periódicos da Capes, delimitando-se como período de busca de 2016 a 2020. No ano de 2020 a pesquisa foi realizada no mês de junho e se intentou localizar produções que tivessem relação com o tema, utilizando como descritor “Educação Especial”. A pesquisa efetuada identificou 5.682 publicações nacionais. Na Anped encontramos 40 publicações, sendo 20 em 2017 e 20 em 2019, visto que o evento acontece a cada dois anos. Na Tabela 1, organizamos os dados, por ano de publicação.

Tabela 1 – Educação Especial – Levantamento Periódicos 2016 a 2020

Ano	Publicações Capes	Publicações Anped
2016	1.468	0
2017	1.294	20
2018	1.223	0
2019	1.320	20
2020	377	0
Total	5.682	40

Fonte: Portal de Periódicos Capes.

Após a coleta, realizou-se uma leitura flutuante em que, segundo Bardin (2009), é possível identificar, por intermédio dela, hipóteses ou questões norteadoras que permitam observar convergências e divergências entre o material analisado e o propósito da pesquisa. Posteriormente, foi realizada a análise textual dos resumos feita por intermédio de fichamentos, que permitiram identificar os elementos fundamentais da pesquisa, como: título, autores, linha de pesquisa, ano, instituição de origem, foco temático, objetivos, referencial teórico, procedimentos metodológicos, resultados obtidos e contribuição para a área das pesquisas.

Dessa maneira, após a leitura dos resumos, verificamos a necessidade de eleger alguns critérios de inclusão e exclusão, pois nem todos os trabalhos atendiam ao objetivo deste estudo. Como critérios de inclusão, utilizamos:

- a) Pesquisas que envolvam a Educação Especial no Brasil;
- b) Estudos que nos possibilitaram ampliar a compreensão da Educação Especial em suas especificidades nas escolas;

Nessa etapa também foram determinados os critérios de exclusão, embora fossem trabalhos de ótima qualidade, divergiam do foco deste trabalho:

- a) Estudos que envolvem outros temas, em que fique em segundo plano a Educação Especial;
- b) Pesquisas voltadas à saúde;
- c) Estudos realizados em outros países;
- d) Pesquisa com grupos específicos (estudos de casos);

O procedimento de análise das informações foi realizado de forma qualitativa com base na técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que abarca as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, com o intuito de realizar deduções lógicas, sendo organizada em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E QUESTÕES ATUAIS

Em virtude de o tema ser amplo, após leitura de todos os resumos buscamos mapear temas relevantes estudados na Educação Especial nos anos de 2016 a 2020, no Portal da Capes e Anped. Para responder essa questão, selecionamos as temáticas mais presentes nos textos e registramos em uma planilha os principais temas, objetivos e autores citados, a fim de definir os temas atuais presentes nas publicações do período.

QUADRO 1 – Aspectos Conceituais

Principais temas	Objetivos	Autores presentes nos estudos
Textos constituídos a partir de recortes de pesquisas etnográficas. Propostas pedagógicas focadas no ensino de alunos com deficiência. Práticas pedagógicas produzidas em diferentes espaços buscando a inclusão e integração.	Os artigos estudam processos envolvidos nas práticas educativas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem de pessoas com necessidades educativas especiais, formação de professores.	AINSCOW, M.; ALMEIDA, M. L.; OLIVEIRA, W. D., WALTER, C; VEIGA-NETO, A. L. LOPES, M. C.
Estudos focam as concepções de educação inclusiva e educação especial. Discussões sobre Instituições Especializadas.	Os objetivos são avaliar a concepção de educação inclusiva centrada na diversidade humana.	GARCIA, R. M. C SIMÃO, A, SIMÃO, F CARNEIRO, R. U. C.
Estudos sobre aprendizado de BRAILLE e LIBRAS, a fim de analisar os processos de ensino.	Buscam avaliar a inclusão da disciplina de Libras na educação básica para facilitar a inclusão de estudantes surdos através de uma educação bilíngue. Quanto ao BRAILLE demonstram a importância de os professores conseguirem se comunicar com alunos cegos.	QUADROS, R. M; SCHMIEDT, M. L.P RANGEL, G. M. M;
Pesquisas relatam a educação especial e inclusiva no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo como foco as altas habilidades/ superdotação.	O objetivo é buscar narrativas desenvolvidas por alunos com altas habilidades/superdotação. Observou-se a necessidade de medidas de apoio e atendimento eficazes aos indivíduos que se destacam por apresentarem um potencial superior quando comparados à turma em que estão inseridos.	ALENCAR, E. M. L. S. FERREIRA, S. M. LIMA, E. B. GARCIA, F. A. MANZINI, E. J.
Artigos sobre inclusão escolar em todos os níveis de ensino, implementação de rotinas pedagógicas, acessibilidade. Estudos sobre educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Escolas regulares e Escolas Especializadas.	Objetivo dos estudos é demonstrar que, por meio da inclusão, as escolas regulares podem ser o espaço de todos os alunos.	ARANTES, R.; FERREIRA, J. R. GLAT, R.; MANTOAN, M. T.; PLETSCH, M. D.; NUNES, D. R. P; CAPELLINI, V. L.
Pesquisas analisam as possibilidades de formação na licenciatura para práticas de ensino que proponham a reflexão sobre o currículo escolar para o desenvolvimento de alunos com deficiência na escola comum. Estudos sobre formação continuada de professores.	Observam como está a formação do professor que ministrará aulas para alunos com deficiência. Analisam as práticas que incidam no funcionamento psíquico dos estudantes, considerando suas formas particulares de apropriação da cultura, de modo a ancorar a participação efetiva destes na escola.	CURY, C. R. J. DAINEZ, D.; FREITAS, A. P FREITAS, A. P. de; MONTEIRO, M. I. B. GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. GERALDI, J. W. FREITAS, M. T. A. GÓES, M. C. R. de.
Estudos sobre inclusão de alunos com deficiência intelectual. Adaptação de Conteúdos	Artigos com o objetivo de analisar o ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.	ARANHA, M. S. F. MENDES, E. G. LIMA, S. R.

<p>Artigos discutem a aprovação da meta 04 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Trabalhos destacam a importância do trabalho das Instituições Especializadas, principalmente com os deficientes adultos e que nunca foram incluídos em classes regulares. As instituições, como APAE, envolvem as políticas da seguridade social - Assistência Social, Saúde e Previdência Social.</p>	<p>Os artigos destacam que as políticas sociais têm ligações direta e indiretamente com a defesa da proteção às pessoas com deficiência, assim como também seus familiares. As Instituições assumem compromissos de promover e articular ações de defesa de direitos da pessoa com deficiência.</p>	<p>LEHMKUHL, M; SAMPAIO, S.; PEREIRA, L.; Movimento Apaeano</p>
<p>Pesquisas avaliam o direito das pessoas com deficiência, os movimentos sociais como forma de cidadania e inclusão. Estudos sociais e políticos de pessoas com deficiência, no Brasil, assim como outros movimentos reivindicatórios, luta contra todas as formas de discriminação, pelo reconhecimento e garantia dos seus direitos sociais e políticos, assim como o exercício de sua cidadania.</p>	<p>Os artigos investigam políticas educacionais, especialmente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e os Marcos Político-Legais da Educação Especial. Direito de alunos com deficiência, formação de professores. AEE - atendimento educacional especializado</p>	<p>JANNUZZI, G. M. BUENO, J. G.; FERREIRA, W. B.;</p>
<p>Estudos evidenciam a Escolarização e Educação de Surdos na perspectiva da educação inclusiva. A formação dos professores e o Decreto n. 9.465, de 2019, que cria a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos.</p>	<p>Os estudos investigam as relações advindas dos processos de escolarização dos alunos surdos.</p>	<p>ALMEIDA, M. J. F. O FERNANDES, S. MOREIRA, L GONÇALVES, A. M. VIEIRA, A.G LACERDA, C. B. F.</p>

Fonte: Portal de Periódicos Capes e Anped.

E quais são as questões atuais da Educação Especial? Para esse ponto, após lidos e analisados os resumos, conseguimos relacionar os assuntos mais abordados e definir três grandes categorias: Educação Especial e Inclusão, Educação Especial e Políticas, e Educação Especial e Práticas Educativas.

Após identificar as grandes áreas, utilizando novos filtros, como “periódicos revisados por pares”, e escolhas de revistas publicadas no Brasil, conseguimos delimitar três áreas estudadas na Capes e Anped, nos anos de 2016 a 2020, conforme tabela a seguir:

TABELA 2 – Recortes disciplinares

Recortes Disciplinares	Capes	Anped
Educação Especial e Inclusão	82	19
Educação Especial e Políticas	78	08
Educação Especial e Práticas Educativas	61	13

Fonte: Portal de Periódicos Capes e Anped.³

³ Foram classificados de acordo com maior ênfase, porém em alguns casos aparece mais de um recorte disciplinar. A pesquisa foi realizada nos meses de agosto de 2019 a julho de 2020.

TRATAMENTO DOS RESULTADOS E INTERPRETAÇÃO

Apresentamos alguns resultados a que chegamos nesta pesquisa em consonância com as proposições de Bardin (2011). Dentre todos os artigos estudados nas duas plataformas, destacamos algumas ideias e autores presentes nas questões atuais da educação especial, a primeira categoria está descrita no quadro a seguir:

QUADRO 2 – Educação Especial e Inclusão

Recortes Disciplinares	Capes	Anped	Autores citados	Temas discutidos
Educação Especial e Inclusão	82	19	ARANTES, R.; GLAT, R.; MANTOAN, M. T.; PLETSCH, M. D.; NUNES, D. R. P.; CAPELLINI, V. L.; CARNEIRO, R. U. C.	<ul style="list-style-type: none"> - Inclusão escolar em todos os níveis de ensino, - Implementação de rotinas pedagógicas, - Acessibilidade, - Formação de professores (inicial e continuada), - Indisciplina/fracasso escolar confundida com problemas neurológicos, - Estudos específicos sobre educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, - Atendimento Especializado, - Escolas regulares e Escolas Especializadas, - Certificação mediante adaptação de conteúdos e terminalidade específica.

Fonte: Portal de Periódicos Capes e Anped.

Os trabalhos identificados ressaltam que na **Educação Especial e Inclusão**, os seguintes temas constituem foco: Inclusão na Educação Infantil, Estudantes incluídos no Ensino Fundamental, alunos incluídos no Ensino Médio e Superior, acessibilidade, permanência e formação do professor. Com o objetivo de promover a inclusão surgem alguns movimentos, entre os quais se destacam, em 1994, a Declaração de Salamanca; em 1999, a Convenção da Guatemala; em 2006, a Convenção sobre Direito das Pessoas com Deficiência, esses documentos visam à construção de uma sociedade inclusiva.

É importante diferenciar a Educação Inclusiva da Educação Especial. A Educação Inclusiva é a efetivação do direito à educação para todos, presume que todos tenham as mesmas oportunidades, valoriza as diferenças, que envolvem as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos, o que visa ao ingresso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes (BRASIL, 2008). A Educação Especial é a modalidade da educação escolar oferecida na rede regular de ensino para pessoas com deficiência física (comprometimento do aparelho locomotor), transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação e a inclusão de alunos com deficiência é definido pela Política Nacional de Educação Especial:

[a] inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (BRASIL, 2008, p. 4).

Nas modalidades de educação profissional e da educação de jovens e adultos, existem ações que envolvem a educação especial que possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação e inserção no mundo do trabalho. E na educação superior, a educação especial, por meio da transversalidade, desenvolve ações que promovem o acesso e permanência dos estudantes, as quais envolvem acessibilidade arquitetônica, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, e nos materiais pedagógicos, que necessitam estar acessíveis a todos (BRASIL, 2008, p. 4).

No que se refere à inclusão de alunos com deficiência, a Política Nacional de Educação Especial busca criar condições, estruturas e espaços para a permanência dos estudantes. Estudos focam que os obstáculos relacionados à inclusão vão desde recursos materiais e pedagógicos, formação docente e a necessidade de políticas públicas efetivas.

Capellini e Fonseca (2017, p. 120) destacam que: “[...] é necessário que a equipe escolar cultive em seu cotidiano, a cultura inclusiva, ou seja, práticas fundamentadas na ética, no respeito às diferenças, na solidariedade, no compromisso de professores, pais, diretores, dirigentes, secretários de educação e comunidade com a aprendizagem dos alunos.”

Na Inclusão de alunos na Educação Infantil os estudos envolvem diversos fatores, como a relação da família com a escola, práticas pedagógicas inclusivas, vivências e dinâmicas entre a turma.

Nos artigos envolvendo o Ensino Fundamental encontram-se diversas pesquisas sobre professor titular e segundo professor, professor de Atendimento Educacional Especializado, artigos sobre inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Os estudos que envolvem o Ensino Médio e Superior destacam que poucos alunos conseguem chegar a esta etapa de Ensino, ressaltam a falta de materiais, de professores especializados (Libras, Braille) e faltam projetos pedagógicos voltados a deficientes nas escolas e universidades.

Para Dutra (2008, p. 28):

[a] educação inclusiva constitui um paradigma fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e supera o modelo de equidade formal, passando a incidir para eliminar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. A partir destes pressupostos, modificam-se os conceitos, a legislação, as práticas educacionais e de gestão, para promover a reestruturação dos sistemas de ensino e acolher todos os alunos, independente de condição social, cultural, linguística, étnico-racial, de orientação sexual, de gênero, de característica física, intelectual ou emocional e outras (DUTRA, 2008, p.28).

A mesma autora destaca que a educação inclusiva, no Brasil, tem como base um conjunto de políticas, estratégias, princípios e práticas destinadas à democratização e qualificação da educação, necessitando decorrer por meio de uma,

[...] proposta pedagógica que assegure a todos os alunos o direito de acesso, participação e aprendizagem, em igualdade de condições, sem nenhum tipo de discriminação que possa restringir, impedir ou anular o gozo desse direito fundamental (DUTRA, 2008, p. 28).

No Brasil, de acordo com o Censo Escolar 2016, em 2015 havia 62.167 mil alunos com algum tipo de deficiência física ou intelectual estudando em classes comuns do Ensino. Quanto à permanência desses alunos, pesquisas realizadas pelo Instituto Unibanco (2016) mostram que nos primeiros anos do Ensino Fundamental, primeiro ao quinto ano, os estudantes com algum tipo de

necessidade especial são 2,9% do total de matrículas. Nas séries finais, sexto ao nono ano, o índice cai para 1,8% e no ensino médio chega a 0,8% do total. O trabalho pedagógico é importante desde o início das séries iniciais para que o aluno aprenda, mesmo dentro de suas limitações, e ingresse no Ensino Médio e Superior.

Em relação à inclusão no Ensino Superior, estudos de Gonçalves (2017) revelam que a escolha da faculdade é o caminho para se pensar em projetos de vida e conseguir almejar um futuro melhor para a vida pessoal e profissional. Segundo Gonçalves (2017, p. 3), “o mercado de trabalho, infelizmente, ainda é limitado para o jovem Surdo, o qual delimita também, a definição de suas escolhas profissionais futuras”.

A inclusão requer modificações de perspectiva educacional, pois tem como objetivo auxiliar os alunos com deficiência e os demais para que aprendam a conviver com as diferenças, o que faz com que todos na escola evoluam.

O artigo de Rangel (2017) apresenta o processo de inclusão de alunos com deficiência visual egressos de uma instituição especializada em escolas comuns. A pesquisa é conduzida por preceitos do materialismo histórico-dialético e encontra três aspectos específicos na avaliação dos alunos: a relação com colegas de turma, a relação de ensino estabelecida com docentes e grupo gestor, e os materiais pedagógicos utilizados. Como resultados, destacamos que as expectativas dos estudantes se modificam e cada experiência os incentiva a continuar os estudos.

QUADRO 3 – Educação Especial e Políticas

Recortes Disciplinares	Capas	Anped	Autores citados	Temas discutidos
Educação Especial e Políticas	78	08	BUENO, J. G.; FERREIRA, J. R. GLAT, R. MALTA, D. C. MINELLA, L. S.	- Os artigos investigam políticas educacionais, especialmente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os Marcos Político-Legais da Educação Especial (2010). A aprovação da meta 04 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005 (2014). Decreto n. 9.465. São abordados os Direitos de alunos com deficiência, formação de professores. AEE - atendimento educacional especializado.

Fonte: Portal de Periódicos Capes e Anped.

Os artigos que focam **Educação Especial e Políticas** destacam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), que fixa como dever do Estado garantir atendimento educacional especializado e gratuito aos educandos nessa condição (BRASIL, 1996). No ano de 2008 foi aprovada a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, que estabelece diretrizes a serem trabalhadas para garantir direitos das pessoas com deficiência, como direito a Atendimento Educacional Especializado (AEE), que compreende uma série de atividades, tecnologias assistivas, materiais adaptados, com recursos de acessibilidade e pedagógicos, geralmente trabalhados no contraturno, para complementar a formação de pessoas com deficiência.

Em 2010, foram instituídos os marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, podemos destacar o seguinte:

[a] educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva (BRASIL, 2010, p. 22).

Dessa maneira, durante o processo de escolarização esse atendimento necessita estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum, “o atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados”, que podem ser por públicos ou por meio de instituições conveniadas (BRASIL, 2010, p. 22).

Os artigos que focam o atendimento educacional especializado destacam o professor como organizador da sala de aula, que guia e orienta as atividades dos alunos durante o processo de aprendizagem para aquisição dos saberes e competências. Esse professor trabalha de maneira interdisciplinar com outros docentes e na sala de atendimento inclusivo é realizado o atendimento individual com o aluno, traçando metas e tirando dúvidas.

Quanto à formação do educador, os artigos destacam que lentamente os cursos de licenciatura têm direcionado alguns componentes voltados ao trabalho com as deficiências (Libras, Educação Especial). Os artigos indicam que em sua maioria são formados em Pedagogia, há alguns com licenciatura em Educação Especial e outros formados em Licenciaturas com especialização nas áreas de que envolvem a Educação Especial. Rocha (2017), em sua pesquisa, destaca que para que haja de fato uma educação inclusiva é imprescindível que os professores busquem capacitação, aperfeiçoamento e formação continuada, a fim de mediar os estudantes com deficiência, em processos de ensino- aprendizagem que respeitem as particularidades de cada educando.

Estudos discutem a aprovação da meta 04 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, na busca de universalizar o ensino para a população de 04 a 17 anos com deficiências múltiplas e/ou intelectuais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, o que não garante a continuação das atividades de instituições, como Associação de Amigos dos Autistas (AMA), das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), entre outras (BRASIL, 2014). Os artigos evidenciam que essas instituições possuem o Atendimento Educacional Especializado, pedagógico, serviços de fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia.

Dessa maneira, o Atendimento Educacional Especializado que é realizado demanda sólida formação inicial e continuada de professores, articulação com os demais setores da sociedade, visando fortalecer uma rede de apoio ao desenvolvimento integral do aluno; essas parcerias podem ser com Universidades, Associações de Pais (APAE, AMA). Em Santa Catarina temos a Política de Educação Especial, que orienta sobre o processo de inclusão:

[e]ncaminhar para a Gerência Regional de Educação (GERED) processo referente à solicitação de implantação e/ou inclusão de alunos nos serviços especializados de Educação Especial. Para esta ação o gestor escolar deve estar referendado pelas orientações elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação (SED) e Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e encaminhadas anualmente às regionais; b) ter conhecimento dos objetivos de cada serviço especializado em Educação Especial implantado na unidade escolar para que possa orientar o professor; c) monitorar a frequência do aluno da Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando que a carga horária do professor deste atendimento está condicionada à quantidade de alunos atendidos; d) supervisionar o AEE para que somente alunos com parecer favorável sejam incluídos e atendidos; e) considerar que o estudante da Educação Especial é estudante da escola e como tal a responsabilidade por ele é de todos os profissionais que ali atuam (SANTA CATARINA, 2018, p. 56).

O documento foca que é preciso promover, em parceria com as Secretarias de Estado e as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional, a articulação entre as entidades públicas e privadas para a formulação, elaboração e execução de programas, projetos e serviços integrados, com vistas ao desenvolvimento permanente do atendimento à pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades.

O mesmo documento destaca que,

[n]ão cabe à escola realizar diagnóstico clínico nem encaminhar estudantes para avaliação diagnóstica em razão de comportamento considerado indisciplinado. Muitas vezes estes comportamentos são reativos à dinâmica da escola e não manifestações patológicas (SANTA CATARINA, 2018, p. 56).

Diante desta afirmação é importante que a escola observe quais comportamentos realmente necessitam de avaliação multidisciplinar (médico, psicólogo, fonoaudiólogo), e quais atitudes são atos de indisciplina que podem ser resolvidos com mudanças nos processos de ensino-aprendizagem e na observância das normas escolares.

Quanto se trata da inclusão de alunos Surdos, a pesquisa de Vieira (2019) analisa o Decreto n. 9.465/2019, que define as funções do Instituto Nacional de Educação de Surdos, que deve fornecer subsídios para que se formule uma Política Nacional de Educação acerca da surdez, reconhecendo a competência do Instituto, enquanto espaço de pesquisa e de produção de saberes, do mesmo modo, visa efetivar os propósitos da educação inclusiva e promover, realizar e divulgar estudos nas áreas de prevenção da surdez.

Dessa forma, é importante assegurar políticas públicas que possibilitem às pessoas com deficiência o direito à equidade, que na escola possam aprender e evoluir e no mercado de trabalho consigam demonstrar seu potencial.

QUADRO 4 – Educação Especial e Práticas Educativas

Recortes Disciplinares	Capes	Anped	Autores citados	Temas discutidos
Educação Especial e Práticas Educativas	61	13	AINSCOW, M.; ALMEIDA, M. L.; OLIVEIRA, W. D., LEHMKUHL, M.; SAMPAIO, S.; PEREIRA, L.; WALTER, C. C. F.; MANZINI, E. J.	- Os artigos estudam Práticas Educativas nos processos inclusivos, práticas educativas inovadoras, tecnologias assistivas, adaptações curriculares. - Práticas pedagógicas nas Instituições Especializadas (APAE, AMA), - Formação de professores (inicial e continuada), Adaptações Curriculares.

Fonte: Portal de Periódicos Capes e Anped.

Os artigos envolvendo **Educação Especial e Práticas Educativas** destacam que as pessoas atendidas nas escolas: “São aquelas que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente”, assim, as práticas educativas necessitam ser adaptadas.

As pessoas com deficiência, têm o direito de viver e estudar em ambiente comum, juntamente com as demais pessoas da comunidade, tornando-se cidadãos produtivos e felizes. Há que se criar alternativas reais, efetivas e afirmativas, para que todos possam conviver no espaço escolar comum (ARANHA, 2001, p. 11).

Deve-se observar que os direitos dos alunos com dificuldade de aprendizagem/deficiência são os mesmos dos demais estudantes. No entanto, muitas vezes, para exercer esses direitos precisam que certas medidas especiais sejam adotadas. É importante que os docentes saibam como trabalhar com os diferentes níveis e tipos de deficiência, utilizar materiais adaptados para maior aprendizado do aluno, no caso de deficiência física proporcionar rampas e vasos sanitários adequados.

Capellini e Fonseca (2017, p. 120) destacam que: “numa perspectiva de educação inclusiva, é importante respeitar a etnia, diferenças sociais, de gênero, de ter ou não uma deficiência e que, a partir de tais diferenças, ouse implementar práticas pedagógicas inclusivas”, buscando garantir a aprendizagem de todos os alunos.

Nas práticas pedagógicas inclusivas, os estudos focam na importância de trabalhar com a diversidade, repensar práticas pedagógicas, utilizar materiais lúdicos, trabalhar de maneira interdisciplinar com outros professores e com docentes de atendimento educacional especializado. A escola inclusiva exige mudança de hábitos e atitudes, pois os obriga a repensar sua maneira de ensinar, sua cultura, sua política e suas estratégias pedagógicas, a fim de procurar desenvolver as potencialidades de cada aluno.

Ainscow (2011) destaca que para a aquisição de conhecimento e assimilação de conteúdos é fundamental a interação ativa do aluno nos trabalhos. As práticas educativas visam desenvolver o que se ensina e aprende e como se ensina e aprende, de forma a refletir valores e políticas inclusivos. Os alunos são encorajados a serem ativos, reflexivos, aprendizes críticos e são vistos como um recurso para a aprendizagem uns dos outros.

No mapeamento bibliográfico efetuado apareceram várias práticas pedagógicas inovadoras, entre as quais destacamos a utilização de tecnologias assistivas, que, como constam nos artigos, são todos os recursos e serviços que contribuem para proporcionar habilidades funcionais e promover uma vida independente, por exemplo, jogos e *softwares*, leitores de tela, teclado adaptado, lápis com um cabo curvado ou mais grosso, projetos arquitetônicos para acessibilidade, órteses e prótese, a utilização dos PECS – Pessoas Engajadas Comunicando-se Socialmente para autista, além de jogos e atividades lúdicas em todas as modalidades de ensino. Nazari (2017), em sua pesquisa, destaca a necessidade de maiores investimentos públicos (financiamentos) em projetos na área de Tecnologias Assistivas, haja vista que grandes são os benefícios aos sujeitos que necessitam desse auxílio.

Becker (2001 p. 27) relata que “O professor constituirá, a cada dia, a sua docência, dinamizando seu processo de aprender. Os alunos constituirão, a cada dia, sua discência, ensinando, aos colegas e ao professor, novas coisas, noções, objetos culturais.” É importante que os docentes saibam como trabalhar com os diferentes níveis e tipos de deficiência, utilizar estratégias, metodologias, adaptar materiais visando desenvolver autonomia e independência dos estudantes.

Os estudos de Oliveira e Santos (2017) destacam que os sujeitos da pesquisa foram discentes, docentes e técnicos da Educação de Jovens e Adultos de duas escolas especializadas, uma com atendimento educacional de educandos surdos e outra com discentes com deficiência intelectual, onde foram desenvolvidas práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Assim, mesmo apesar de pouco tempo de experiência, cerca de nove meses, entre todas etapas da pesquisa-ação, ocorreram mudanças significativas na prática docente e na aprendizagem dos educandos.

Quanto à superdotação, estudos relatam que é um problema quando o aluno se sente desmotivado com a repetição de conteúdos, quando não consegue interagir com os demais. Dessa forma, o professor necessita observar que esses alunos estão mais avançados do que a turma e proporcionar atividades que visem aprimorar a criatividade, imaginação, iniciativa, liderança, vocabulário avançado para a sua idade cronológica, riqueza de expressão verbal, habilidade para considerar pontos de vistas de outras pessoas.

Batista (2019) destaca que segundo o Conselho Brasileiro de Superdotação (ConBraSD), aproximadamente **8 milhões de brasileiros possuem altas habilidades**, o que representa **5% da população**. Porém, nem todos possuem o diagnóstico e oferta de atendimento educacional. As ações inclusivas do Ministério da Educação (MEC) dependem da efetivação nos governos estaduais e municipais, que são responsáveis pela educação básica.

Dantas (2019, p. 5) destaca que “é importante que a Educação Emocional seja trabalhada na escola, pois ela contribui para o desenvolvimento integral dos sujeitos, não evidenciando apenas os aspectos cognitivos”, pois os aspectos emocionais contribuem para a construção da identidade e formação integral.

Para isso, a escola necessita estar preparada para os atender, utilizar práticas pedagógicas que valorizem suas diferenças e que consigam demonstrar suas potencialidades. Artigos abordaram o uso de materiais diversificados (jogos, *softwares* educativos, tecnologias assistivas) e a importância de avaliação diferenciada e utilização de portfólio, com a descrição dos avanços dos alunos. O professor de atendimento especial, em parceria com os professores de sala, procura adaptar atividades que o aluno ainda não tem autonomia para desenvolver sozinho, ajudando o estudante a se sentir capaz de realizá-las e obter êxito nas diversas etapas do ensino.

Capellini e Fonseca (2017, p. 122) sinalizam que “as adaptações curriculares são de cunho político, administrativo, técnico e tecnológico devendo ser implementadas para atender às necessidades educacionais de cada aluno”, isso favorece o acesso ao conhecimento e desenvolve a autonomia do estudante, assim, quando ocorre a inclusão de um aluno, toda a turma é beneficiada, pois aprende a conviver com as diferentes pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mapeamento das produções sobre Educação Especial nos anos de 2016 a 2020 evidenciou três grandes categorias como foco dos trabalhos: Educação Especial e Inclusão, Educação Especial e Políticas e Educação Especial e Práticas Educativas. Nos estudos sobre Educação Especial e Inclusão podemos destacar as formas de Inclusão em todas as modalidades de ensino, o princípio de respeito à diversidade e as formas de procurar cumprir esse princípio, o tipo de aluno incluído como beneficiário da educação especial; a função efetiva dos serviços de apoio; a problemática da flexibilização e adaptações curriculares.

Os artigos que se referem a Educação Especial e Políticas investigam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os Marcos Político-Legais da Educação Especial (2010), a aprovação da meta 04 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005 (2014). Também são abordados os Direitos de alunos com deficiência, formação de professores, AEE – atendimento educacional especializado.

Os artigos envolvendo Educação Especial e Práticas Educativas destacam a importância da adaptação das práticas educativas às pessoas com necessidades especiais, juntamente com processos efetivos de formação de professores, a fim de melhorar suas aulas e torná-las inclusivas. Estudos relatam a importância do trabalho especializado realizado pelas instituições, como APAE e AMA, principalmente com alunos mais velhos e que não foram incluídos em classes regulares.

Foi possível observar uma diversidade de ações e programas que tratam da inclusão de todos no sistema escolar. Neste estudo evidenciamos que a inclusão é direito dos alunos com deficiência, porém, muitas vezes, para exercer esses direitos é necessário que medidas especiais sejam adotadas, como o Atendimento Educacional Especializado, a utilização de materiais, jogos e recursos pedagógicos, o que favorece toda a classe em que o aluno está inserido.

Reconhecer a existência e especificidade dos alunos com deficiência implica organizar uma Escola que acolha as diversidades, promovendo o respeito a seus direitos. Dessa maneira, quando há atividades inclusivas todos são beneficiados, uma vez que o aluno especial consegue se comunicar, os colegas aprendem a conviver com as diferenças e os professores planejam, realizam e obtêm êxito com diferentes práticas pedagógicas.

O mapeamento das produções pode favorecer o planejamento e a organização de processos de ensino-aprendizagem na Educação Especial, na construção de projetos pedagógicos que favoreçam conquistas desses alunos, além da dimensão da comunicação pessoal e busca de conhecimentos científicos. Investir nas pesquisas é melhorar o acesso e permanência desses alunos em todos os níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel. **Index for Inclusion: developing learning and participation in schools**. 3. ed. 2011. 106 p.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009. 229 p.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.
- BATISTA, Rafael. Superdotados. **Brasil Escola**, 2019. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/psicologia/superdotado.htm>>. Acesso em: 28 nov. 2019.
- BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 200 p.
- BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10. fev. 2020.
- BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos políticos legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2020.
- CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho ; FONSECA, Katia de Abreu. A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos. **Doxa: Rev. Bras. de Psicol. Educ.**, Araraquara, v. 19, n. 1, p. 107-127, jan./jun. 2017.
- DANTAS, Taísa Caldas. A educação emocional e a vivência da tristeza em estudantes com deficiência intelectual. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Paraíba. **Anais ...** Paraíba: Universidade Federal da Paraíba, 2019.
- DUTRA, Claudia Pereira. Política pública de educação especial. **Revista Aprendizagem**, Pinhais, n. 8, p. 24-28, set./out. 2008.
- GONÇALVES, Arlete Marinho. Representações acerca dos projetos de vida de surdos universitários. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais ...** São Luís, MA, 2017.
- INSTITUTO UNIBANCO. Inclusão aumenta, mas acesso ao ensino médio ainda é desafio. **Aprendizagem em foco**, n. 15, ago. 2016. Disponível em: https://institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/Aprendizagem_em_foco-n.15.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.
- NAZARI, Ana Clara Gomes; NAZARI, Juliano; GOMES, Maria Aldair. Tecnologia Assistiva (TA):do conceito a legislação - discutindo a TA enquanto Política de Educação Inclusiva que contribui na formação e inclusão de pessoas com deficiência. 2017. Disponível em: http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/tecnologia_assistiva_ta_-_do_conceito_a_legislacao.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

OLIVEIRA, Ivanilde Apaluceno; SANTOS, Tania Regina Lobato dos. Educação Especial de Jovens e Adultos: um olhar para o atendimento educacional em escolas especializadas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais ...** São Luís, MA, 2017.

RANGEL. Fabiana Alvarenga. Das expectativas e de sua realização quanto ao processo de transição da instituição especializada para a escola comum dos alunos com deficiência. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais ...** São Luís, MA, 2017.

ROCHA. Artur Batista Oliveira. O papel do professor na educação inclusiva. *Ensaio Pedagógico*, v7, n2, Jul/Dez, 2017. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-artigo-1-O-PAPEL-DO-PROFESSOR-NA-EDUCACAO-INCLUSIVA.pdf>. Acesso em 26 mai.2021

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Política de Educação Especial**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

VIEIRA, Ana Gabriela da Silva. *Problematizando o Decreto n. 9.465/2019*: O que muda nas perspectivas da Educação de Surdos. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Paraíba. **Anais ...** Paraíba: Universidade Federal da Paraíba, 2019.

Sobre a Revista

A *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial* (RDPEE) é um periódico semestral com publicação de artigos científicos sobre temáticas diversas nas áreas de Educação Especial e Educação Inclusiva. Está cadastrada na Plataforma Sucupira junto ao Sistema de Classificação *Qualis* de Periódicos, sendo B4 sua última avaliação obtida (2017-2018). A fim de melhorar essa classificação, a Equipe Editorial da RDPEE tem envidado esforços, dentre os quais destacamos: a publicação de seus números sem atraso, a aquisição do DOI para os artigos, solicitação de cadastros em bases de dados, revisão de avaliadores *ad hoc* e de suas normas para publicação, de um modo geral.

A *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial* (RDPEE) atende à demanda de fluxo contínuo, podendo haver também números especiais organizados na forma de Dossiês, encomendados pela Comissão Editorial ou organizados a partir de seleção de trabalhos apresentados e/ou premiados em eventos científicos da área.

A revista *online* está aberta a toda a comunidade científica, com acesso por meio do *site* de Publicações da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FFC/UNESP) e para garantir um maior número de autores na revista, cada autor e/ou coautor poderá publicar somente um artigo por ano.

As colaborações para a RDPEE podem ser apresentadas como: ensaios teóricos, relatos de pesquisa (artigos originais e revisões de literatura) e resenhas. A revista, eventualmente, aceita outros tipos de contribuições que não se enquadram nessas seções fixas, a saber: relatos de experiência, artigos técnicos e depoimentos e/ou entrevistas.

MANUSCRITOS PRIORIZADOS PELA REVISTA

I) ENSAIOS TEÓRICOS

Trabalhos teóricos encomendados pela Comissão Editorial que retratam o conhecimento aprofundado do autor para refletir criticamente sobre um constructo científico existente e articulá-lo à área da Educação Especial, bem como cooperar para seus avanços. Os textos para esta seção consistem, ainda, em descrições de desenhos diversos, para diferentes realidades e/ou situações que expressem como o universo da Educação Especial se apresenta. Relacionam-se ao conceito de sociedade inclusiva e de seu reconhecimento, especialmente pelas esferas governamentais.

II) RELATOS DE PESQUISA

- a) **Artigos originais:** a estrutura típica deste texto consiste em diferentes seções que refletem os estágios do processo de investigação científica, os quais podem aparecer na seguinte ordem: introdução com objetivos de investigação; método; resultados; discussão; e conclusão ou considerações finais.

- b) **Revisões de Literatura:** a Revisão de Literatura deve ser composta de sínteses de pesquisas ou meta-análises, com uma avaliação crítica de um material já publicado. Espera-se que os autores, ao integrar e avaliar os dados, explicitem possíveis lacunas e avanços. Muito embora não haja uma estrutura de seções pré-definidas para este tipo de contribuição, os autores devem atentar também para aspectos fundamentais do método, a saber: bases de busca e critérios para a realização da mesma; período e descritores considerados; como foi analisado o material encontrado; e, por fim, sugere-se que esse material seja apresentado numa seção de resultados, de acordo com os padrões atuais dos periódicos científicos qualificados ou avaliados por pares.

III) RESENHAS

Consiste em um texto de apreciação e apresentação de livros ou coletâneas da área de Educação Especial publicados até dois anos antes da data de envio da resenha.

OUTRAS SEÇÕES

IV) RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Descrição nos moldes científicos de procedimentos e tecnologias educacionais, com vistas a um melhor equacionamento de situações educacionais e/ou melhor atuação do profissional da área de Educação Especial.

V) ARTIGOS TÉCNICOS

Descrição de recursos de pesquisa científica construídos, adaptados ou aperfeiçoados, que representam novidade e/ou avanço metodológico na investigação científica da área. Podem referir-se, também, a: equipamentos, instrumentos, procedimentos de coleta e/ou de análise de dados, delineamentos de pesquisa, dentre outros.

VI) DEPOIMENTOS E/OU ENTREVISTAS

Seção aberta a pesquisadores e/ou personalidades com representação pública na área de Educação Especial, com vistas à descrição de depoimentos e/ou entrevistas sobre temas relevantes para a revista.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS MANUSCRITOS

Identificação: no sistema de submissão, é necessário efetuar um cadastro, no qual devem ser descritos todos os dados do texto e dos autores. Informações como o título (em português e inglês); título resumido (em português) autor (titulação, instituição, departamento, quando for o caso), endereço completo de todos os autores e *e-mails* para contato, não podem ser omitidos, pois estes dados deverão estar publicados no artigo, caso ele seja aceito. A submissão de um manuscrito à revista possui passos específicos indicados pelo próprio sistema, de maneira automática.

Resumo: o resumo deverá expor o objetivo, materiais e métodos, resultados e conclusões, quanto se tratar de relato de pesquisa. No caso dos demais tipos de texto, serão aceitas variações, exceto para revisões de literatura, que deverão seguir também os itens descritos anteriormente. Os resumos deverão conter, no máximo, 250 palavras, ser digitados sem parágrafos e sem citações de autores e datas.

Palavras-Chave: fazer a indicação após o resumo (mínimo de três e máximo de cinco palavras). Utilizar o site do *Thesaurus* Brasileiro da Educação do INEP no site www.inep.gov.br.

Abstract e Keywords: o resumo em inglês, bem com os descritores, deverão ser apresentados logo após o resumo em português, seguindo as mesmas normas apontadas anteriormente.

Corpo do Texto: considerar as indicações de acordo com o tipo de manuscrito submetido, descritas na Seção Sobre o tamanho e formatação dos manuscritos.

Referências: devem ser dispostas em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor e seguir a NBR 6023 da ABNT, de 30 agosto de 2002: espaço simples na descrição principal dos dados da obra, e espaço 1,5 entre as obras.

Agradecimentos: devem ser incluídas colaborações relacionadas ao reconhecimento técnico da pesquisa: apoio financeiro, por exemplo. Os artigos devem ser encaminhados ao Editor da RPDEE, por meio de endereço eletrônico, acompanhados de Ofício e Termo de Cessão de Direitos Autorais, sendo este nominal (individual).

SOBRE O TAMANHO E A FORMATAÇÃO DOS MANUSCRITOS

a) Ensaaios teóricos, Relatos de Pesquisa e Revisões de Literatura: devem ser digitados em papel A4 e com páginas numeradas (canto superior direito). Conter no mínimo 16 e no máximo 20 laudas, incluindo as referências. O espaçamento no corpo do texto deve ser de um e meio, fonte do tipo *Times New Roman*, tamanho 12, texto justificado, parágrafos com 1,25 cm. As margens deverão seguir 2,5 cm para esquerda, direita, inferior e superior.

b) Relatos de Experiência, Artigos Técnicos e Depoimentos e/ou Entrevistas: os textos devem ser digitados em papel A4 e com páginas numeradas (canto superior direito). Conter no mínimo 8 e no máximo 15 laudas, incluindo as referências. O espaçamento no corpo do texto deve ser de um e meio, fonte do tipo *Times New Roman*, tamanho 12, texto justificado, parágrafos com 1,25 cm. As margens deverão seguir 2,5 cm para esquerda, direita, inferior e superior.

c) Resenhas: o texto deverá conter todas as informações para a identificação do trabalho comentado e ser redigido, por, no máximo, dois autores. Devem ser digitadas em papel A4 e com páginas numeradas (canto superior direito). Conter no mínimo 2 e no máximo 3 laudas, incluindo as referências. O espaçamento no corpo do texto deve ser de um e meio, fonte do tipo *Times New Roman*, tamanho 12, texto justificado, parágrafos com 1,25 cm. As margens deverão seguir 2,5 cm para esquerda, direita, inferior e superior.

Forma de submissão: exclusivamente pelo sistema da Revista.

APRESENTAÇÃO DAS REFERÊNCIAS (NBR 6023, DE 30 DE AGOSTO DE 2002)

LIVROS

OMOTE, S.; BRAGA, T. M. S.; CHACON, M. C. M.; SABORIDO, D. M. (Org.). Reflexiones internacionales sobre la formacion de profesores para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales. 1. ed. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la UAH, 2014. 262p.

CAPÍTULOS DE LIVROS

OLIVEIRA, A. A. S.; OLIVEIRA, J. P. Os desafios para a constituição de uma escola inclusiva: em cena a formação de professores. In: OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. A.; REIS, M. R. (Org.). Formação de professores e práticas educacionais inclusivas. Curitiba: Editora CRV, 2018, v. 1, p. 13-28.

GIROTO, C. R. M.; MILANEZ, S. G. C. La formación del profesorado de apoyos educativos especializados: ¿que é ha cambiado en la práctica docente especializada en el escenario educativo de Brasil? In: HEREDERO, E. S.; GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O. (Org.). *La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y España*. 1. ed. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2013, v. 1, p. 05-21.

DISSERTAÇÕES E TESES

SOUZA, M. M. G. S. Concepções de deficiência e atitudes sociais de crianças e adolescentes sem deficiência pertencentes a contextos sociais diferentes. 162 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

ARTIGOS EM PERIÓDICOS IMPRESSOS

ROMSKI, M. A.; SEVCIK, R. A. Augmentative Communication and Early Intervention: Myths and Realities. *Infants & Young Children*, v. 18, n. 3, p. 174-185, 2005.

ARTIGOS EM PERIÓDICOS ONLINE

PAURA, A.C.; DELIBERATO, D. Estudo de vocábulos para avaliação de crianças com deficiência sem linguagem oral. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília. [online]. v. 20, n. 1. p. 37-52, 2014. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 15 abr. 2014.

RAMOS, A. S.; ALVES, L. M. A fonoaudiologia na relação entre escolas regulares de ensino fundamental e escolas de educação especial no processo de inclusão. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. v.14, n.2, p. 235-250, 2008. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 15 abr. 2014.

ARTIGOS EM JORNAL DE CIRCULAÇÃO DIÁRIA

PROFETA, M. S. Acessibilidade é tão antiga quanto respeito e dignidade. Há quem diga que não. *Jornal Correio Mariliense*, Marília, São Paulo, p. A2 - A2, 31 maio 2012.

DOCUMENTO ELETRÔNICO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenadoria Geral de Bibliotecas. Grupo de Trabalho Normalização Documentária da Unesp. *Normalização Documentária para a produção científica da Unesp: normas para apresentação de referências*. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.biblioteca.unesp.br/pages/normalizacao.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2004.

TRABALHO DE CONGRESSO OU SIMILAR (PUBLICADO)

MIURA, R. K. K.; YASSUDA, A. S. K.; DIAS, S. A.; ALONSO, A. V. Desenvolvimento de componentes curriculares por alunos com deficiência intelectual. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE INCLUSÃO, II: Discutindo Autismo e Deficiência Múltipla, 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2013. p. 1-9.

CITAÇÃO NO TEXTO

O autor deve ser citado entre parênteses pelo sobrenome, em letras maiúsculas, separado por vírgula da data de publicação: (POKER, 2014).

Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data entre parênteses: Braccialli (2014) assinala... Quando for necessário especificar página(s), as quais deverão seguir a data, separadas por vírgula e precedidas de p.: (BRACCIALLI, 2018, p.5).

As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento: (MANZINI, 2018a; MANZINI, 2018b).

Quando a obra tiver mais de dois autores, o primeiro deverá ser citado, seguido da expressão et al. (sem destaque) e, em seguida, indica-se a data entre parênteses: Vitta et al. (2014) mencionaram que...

As citações diretas com mais de três linhas deverão ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11 e sem aspas.

As citações com menos de três linhas devem estar entre aspas e com fonte normal (dentro do texto sem recuo).

Notas: devem ser evitadas e, quando isso não for possível, estas devem ser colocadas no pé da página, utilizando o recuo disponível no Editor de texto (Word); as remissões para o rodapé devem ser feitas por números, na entrelinha superior.

Ilustrações: (figuras, desenhos, gráficos, quadros, mapas, esquemas, fórmulas, modelos, fotografias, radiografias). As legendas devem ser inseridas abaixo das ilustrações, numeradas consecutivamente em algarismos arábicos e centralizadas. No caso de imagens que indiquem indivíduos ou grupo de indivíduos, deverá ser apresentada, à Comissão Editorial, cópia dos documentos em que conste a autorização destes para publicação do material.

Tabela: apresentam informações tratadas estatisticamente e devem seguir os padrões do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O título deve ser inserido na parte superior, centralizado, e a numeração é consecutiva, em algarismos arábicos. Caso seja necessário especificar a fonte dos dados, esta deve ser colocada abaixo da tabela e o texto alinhado à esquerda.

Anexos e Apêndices: devem ser evitados. No entanto, aqueles de extrema importância para a compreensão ou complementação do texto principal, podem ser inseridos.

Nota: Os dados e conceitos emitidos nos textos, bem como a exatidão das referências bibliográficas e aspectos éticos (pesquisas com seres humanos – Resoluções 466/2012 e 510 de 2016), são de inteira responsabilidade dos autores. Os trabalhos que não se enquadrarem nas normas da RDPEE serão devolvidos aos autores, ou serão solicitadas adaptações, indicadas em mensagens eletrônicas, antes de seu envio aos pareceristas *ad hoc*.

