



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED/UFAM)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



KARLA FRANCISCA MARGARIDO BRAGA GURGEL

O QUE DIZEM OS ESTUDANTES COM ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO SOBRE SUAS RELAÇÕES NO AMBIENTE  
ESCOLAR?

MANAUS — AM

2023

KARLA FRANCISCA MARGARIDO BRAGA GURGEL

O QUE DIZEM OS ESTUDANTES COM ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO SOBRE SUAS RELAÇÕES NO AMBIENTE  
ESCOLAR?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como exigência para o Exame de Defesa para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 4: Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico.

Pesquisa financiada na modalidade de bolsa de Pós-Graduação pela Fundação de Amparo à Pesquisa — FAPEAM (16 meses).

A Fundação de Amparo à Pesquisa no Amazonas (FAPEAM) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES) por oportunizar o aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Orientador: Prof. Dr. Lúcio Fernandes Ferreira

MANAUS — AM

2023

### Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

G979d Gurgel, Karla Francisca Margarido Braga  
O que dizem os estudantes com altas habilidades/superdotação sobre suas relações no ambiente escola? / Karla Francisca Margarido Braga Gurgel . 2023  
88 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Lúcio Fernandes Ferreira  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação Inclusiva. 2. Educação Especial. 3. Percepção do Estudante. 4. Interação Escolar. 5. Alunos Superdotados. I. Ferreira, Lúcio Fernandes. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

KARLA FRANCISCA MARGARIDO BRAGA GURGEL

O QUE DIZEM OS ESTUDANTES COM ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO SOBRE SUAS RELAÇÕES NO AMBIENTE  
ESCOLAR?

**BANCA EXAMINADORA**

**ORIENTADOR:**

**Prof. Dr. Lúcio Fernandes Ferreira**

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

**COMPONENTES DA BANCA**

**TITULARES**

**Profa. Dra. Andressa Ribeiro Contreira**

Universidade Estadual do Amazonas (UEA)

**Profa. Dra. Wânia Ribeiro Fernandes**

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

**SUPLENTE**

**Profa. Dra. Neide Ferreira Alves**

Universidade Estadual do Amazonas (UEA)

**Prof. Dr. Cleverton José Farias de Souza**

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

MANAUS — AM  
2023

*“O principal objetivo da educação é criar  
homens e mulheres capazes de fazer  
coisas novas e não simplesmente repetir  
o que outras gerações fizeram.”  
Jean Piaget*

*“Uma maré crescente eleva todos os barcos.”  
Renzulli*

## AGRADECIMENTOS

A Deus por cuidar de mim e me permitir chegar até aqui, realizando o desejo do meu coração.

À minha mãe Lourdes Margarido por não medir esforços e estar comigo em todos os momentos da minha vida.

Ao meu esposo, Francisco Gurgel e filhos Gabriel Gurgel e Rafael Gurgel por me apoiarem e se esforçarem em compreender o processo do mestrado.

Ao meu orientador, professor Dr. Lúcio Fernandes Ferreira, pela oportunidade que me deu de ingressar no mestrado, por ter me aceito no seu grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano — LECOMH, agradeço sua paciência e orientação. Sua dedicação ao trabalho é algo admirável. Meu eterno agradecimento.

Ao professor Dr. Clevertor José Farias de Souza, vice coordenador do LECOMH, por todas as observações e conselhos. Suas manifestações sempre foram valiosas. Meu muito obrigado.

Ao professor Dr. Evandro Ghedin pela oportunidade de realizar o estágio docência e aprender um pouco sobre a neurociência. Meu muito obrigado.

Às professoras, Dra. Andressa Ribeiro Contreira, Dra. Wânia Ribeiro Fernandes e Dra. Neide Ferreira Alves pelas valiosas contribuições com o nosso trabalho. Meu eterno agradecimento.

A toda equipe do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação — NAAH/S — no nome da Coordenadora Ma. Geysykaryny Pinheiro, agradeço por todo aprendizado e contribuição com o nosso trabalho.

Aos professores do programa do PPGE, meu agradecimento pelo

aprendizado.

Aos pais dos estudantes participantes da pesquisa, meu muito obrigado, pela confiança e contribuição. Desejo que ela contribua com os estudantes com altas habilidades/superdotação.

Aos estudantes que participaram do estudo, seja os do piloto ou os que integraram os grupos oficiais que compuseram nosso trabalho, meu muito obrigado por aceitarem participar e contribuírem com nossa pesquisa.

A minha amiga Ma. Samia Darcila que mesmo antes de todo o processo do mestrado iniciar ela já torcia por mim e contribuía com seus conhecimentos, seja, me presenteando com livros voltados para o ensino da educação inclusiva, seja nos direcionamentos. Meu eterno agradecimento amiga Samia (*“meu anjo”*).

Aos amigos do LECOMH, que se envolveram nessa jornada, em especial aos amigos Me. Keegan Ponte, Me. Renan Rodrigues, Ma. Franciane Farias, Ma. Patricia Oliveira, Ma. Marta Patrícia, Ma. Lena Farias, Ma. Elda Lafayette, Vanessa Machado, Flávia Milon, Rosangélica Gutierrez, Cristinei dos Santos e Divan Ramos. Meu muito obrigado.

Meus colegas de disciplinas, ainda que on-line, estávamos juntos estudando, em especial, ao grupo de estudo que fiz parte: Ariane dos Santos, Igor Câmara, Tereza Carvalho, Aissa Thamy e Fabiano Santos, cada um com sua pesquisa individualmente e, simultaneamente, no coletivo compartilhando seus aprendizados. Obrigado por dividirem o conhecimento comigo.

Meus amigos de trabalho: Silvania Carvalho, Dra. Francisca Pianço, Geraldo de Oliveira, Breno Enrique, Lígia Dutra, Ma. Joicy Gurgel, Izabel Jardim e Lucenir Amorim, obrigado pela torcida do bem e por todo o apoio nos momentos que precisava.



A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES) por oportunizar o aperfeiçoamento pessoal e profissional. Meu eterno agradecimento.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente nesse processo, meu muito obrigado.

E a cada um que irá dedicar um tempo para ler esse trabalho, que ele contribua com seu conhecimento.

Muito Obrigada!

## RESUMO

Nesse estudo visamos conhecer a percepção de estudantes com características de altas habilidades/superdotação (AH/SD) em relação ao seu ambiente escolar. Participaram 15 estudantes com características para as altas habilidades/superdotação, entre 6 e 16 anos, sendo cinco meninas. Como método para a recolha de dados utilizamos a técnica do grupo focal, que aconteceu em três encontros com duração média de 60 minutos. Os encontros foram realizados por seguimento escolar — Ensino Fundamental; Anos Iniciais; Anos Finais; e Ensino Médio. Para a análise de dados utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), com base nas seguintes categorias: (1) A percepção de estudantes com altas habilidades/superdotação quanto às suas relações com seus professores; (2) A percepção de estudantes com altas habilidades/superdotação quanto às suas relações com seus pares em duas subcategorias; e (3) A percepção de estudantes com altas habilidades/superdotação quanto à sua participação nas atividades escolares. Concluimos que na percepção dos estudantes com AH/SD, o ambiente escolar continua despreparado para acolhê-los, motivá-los e potencializar suas habilidades. De professores, passando pelos pares e chegando as atividades desenvolvidas, temos o uso de metodologias convencionais, o desconhecimento das AH/SD, a necessidade de negação de suas habilidades em troca da possibilidade de aceitação e não exclusão, e o desinteresse pelas atividades que não se mostram desafiadoras, eventos que tornam o ambiente escolar hostil, excludente e inadequado às necessidades educacionais dos estudantes com AH/SD.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva, Educação Especial, Percepção do Estudante, Interação Escolar, Alunos Superdotados.

## ABSTRACT

In this study, we aimed to know the perception of students with characteristics of high abilities/giftedness (AH/SD) in relation to their school environment. Participants were 15 students with characteristics for high abilities/giftedness, between 6 and 16 years old, five of whom were girls. As a method for data collection, we used the focus group technique, which took place in their meetings with an average duration of 60 minutes. The meetings were held by school follow-up – Elementary School; Early Years; Final Years; and High School. For data analysis, we used Discursive Textual Analysis (DTA), based on the following categories: (1) The perception of students with high abilities/giftedness regarding their relationships with their teachers; (2) The perceptions of students with high abilities/giftedness regarding their relationships with their peers in two subcategories; and (3) The perceptions of students with high abilities/giftedness regarding their participations in school activities. We conclude that in the perception of students with AH/SD, the school environment is still unprepared to welcome them, motivate them and enhance their skills. From teachers, passing through peers and arriving at the activities developed, we have the use of conventional methodologies, the lack of knowledge of AH/SD, the need to deny their skills in exchange for the possibility of acceptance and non-exclusion, and the lack of interest in activities that are not show challenges, events that make the school environment hostile, exclusive and inadequate to the educational needs of students with AH/SD.

**Keywords:** Inclusive Education, Special Education, Student Perception, School Interaction, Gifted.

## LISTA DE SIGLAS

|                |  |
|----------------|--|
| <b>AEE</b>     | Atendimento Educacional Especializado                                    |
| <b>AH/SD</b>   | Altas habilidades/Superdotação   |
| <b>APAE</b>    | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais                             |
| <b>ATD</b>     | Análise Textual Discursiva   |
| <b>BVS</b>     | Biblioteca Virtual em Saúde  |
| <b>CAPES</b>   | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior              |
| <b>CENESP</b>  | Centro Nacional de Educação Especial                                     |
| <b>CNE</b>     | Conselho Nacional de Educação  |
| <b>GF</b>      | Grupo Focal  |
| <b>IBGE</b>    | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                          |
| <b>LDBEN</b>   | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                           |
| <b>MEC</b>     | Ministério da Educação   |
| <b>NAAH/S</b>  | Núcleo de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação                    |
| <b>ONU</b>     | Organização das Nações Unidas  |
| <b>PEI</b>     | Programa Educacional Individualizado                                     |
| <b>PEE</b>     | Plano Estadual de Educação   |
| <b>PNE</b>     | Plano Nacional de Educação   |
| <b>PNEE</b>    | Política Nacional de Educação Especial                                   |
| <b>PNEEPEI</b> | Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva |
| <b>SEESP</b>   | Secretaria da Educação Especial  |
| <b>UNESCO</b>  | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization         |

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1: Informações complementares sobre os participantes..... | 42 |
| Quadro 2: Área das AH/SD apresentadas pelos participantes.....   | 42 |
| Quadro 3: Roteiro das perguntas feitas aos participantes.....    | 49 |

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1: Delineamento da busca.....                      | 36 |
| Figura 2: Delineamento da Pesquisa.....                   | 41 |
| Figura 3: Composição do grupo focal. ....                 | 44 |
| Figura 4: Distribuição dos Encontros do Grupo Focal. .... | 47 |
| Figura 5: Procedimentos da Análise de Dados.....          | 50 |

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>14</b> |
| <b>2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL: DO EXCLUDENTE PARA O ABRANGENTE.....</b> | <b>17</b> |
| <b>3. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD).....</b>                                   | <b>19</b> |
| 3.1 Aspectos Históricos das AH/SD.....  | 19        |
| 3.2 Legislação e Políticas Públicas de inclusão para estudantes com AH/SD.....          | 22        |
| 3.3 AH/SD: Definição .....  | 25        |
| 3.3.1 Teoria da Desintegração Positiva de Dabrowsky (1964).....                         | 26        |
| 3.3.2 Modelo Diferenciado e Superdotação e Talento de Gagné (1980).....                 | 26        |
| 3.3.3 Teoria dos Três Anéis de Renzuli (1986).....                                      | 27        |
| 3.3.4 Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1984).....                         | 27        |
| 3.3.5 Teoria do Modelo Wics de Stenmberg (2000).....                                    | 27        |
| 3.4 Identificação de Estudantes com AH/SD.....  | 29        |
| <b>4. PERCEPÇÃO DO ESTUDANTE COM AH/SD EM RELAÇÃO AO AMBIENTE ESCOLAR.....</b>          | <b>32</b> |
| <b>5. QUESTÃO DE ESTUDO.....</b>  | <b>34</b> |
| <b>6. OBJETIVOS.....</b>  | <b>35</b> |
| 6.1 Objetivo Geral.....   | 35        |
| 6.2 Objetivos Específicos.....  | 35        |
| <b>7. METODOLOGIA.....</b>  | <b>36</b> |
| 7.1 Delineamento.....   | 36        |
| 7.2 Participantes.....  | 36        |
| 7.3 Seleção dos participantes.....  | 38        |
| 7.4 Critérios.....  | 38        |
| 7.4.1 Critérios de Inclusão.....  | 38        |
| 7.4.2 Critérios de Exclusão.....  | 38        |
| 7.5 Local da Pesquisa.....  | 39        |
| 7.6 Instrumento da Recolha de Dados.....  | 39        |
| 7.7 Materiais e Equipamentos.....   | 41        |
| 7.8 Procedimento da Recolha de Dados: Estudo Piloto.....                                | 42        |
| <b>8. ANÁLISES DE DADOS.....</b>  | <b>46</b> |
| <b>9. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>   | <b>48</b> |
| <b>10. CONCLUSÃO.....</b>   | <b>60</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>61</b> |
| APÊNDICE 1 - INSTRUMENTO DE PESQUISA.....   | 70        |
| APÊNDICE 2 - FICHA PARA REGISTRO DO OBSERVADOR.....                                     | 72        |
| APÊNDICE 3 - TCLE.....  | 76        |
| APÊNDICE 4 - TERMO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE.....                                 | 80        |
| APÊNDICE 5 - PARECER DO CEP.....  | 83        |

## 1. INTRODUÇÃO

Cogitar uma escola inclusiva que promova educação de qualidade para todos, respeitando as necessidades específicas de cada estudante é sem dúvida uma discussão atual. A inclusão escolar pressupõe que os estudantes tenham uma resposta educativa num ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento de suas capacidades e características individuais.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), todos os estudantes com suas diferenças, dificuldades, habilidades e diversidades têm direito à educação de qualidade. Nessa perspectiva, encontramos os estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD), que formam um segmento pouco compreendido e na grande maioria dos casos, negligenciados nos sistemas de ensino do Brasil (BRANCO, 2017; MARQUES, 2016).

Vale ressaltar que estudantes com características para AH/SD são aqueles que possuem grande facilidade de aprendizagem, que dominam rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2008; VIRGOLIM, 2019). Por essa definição são destacadas duas características marcantes: a rapidez de aprendizagem e a facilidade com que estes estudantes se engajam em sua área de interesse (BRASIL, 2008; VIRGOLIM, 2019).

Seguindo essa linha de entendimento, Renzulli (1986, 2014), estudioso pesquisador das AH/SD, evidencia inicialmente duas categorias de superdotação. Na primeira temos o respeito à superdotação do contexto educacional e na segunda temos a criação-produtiva. Em sua Teoria, denominada de Teoria dos Três Anéis, o autor concebe a superdotação como um conjunto de traços bem definidos; habilidade acima da média em alguma área do conhecimento; e envolvimento com a tarefa e a criatividade.

Utilizando a conceitualização de Renzulli (1986, 2014) para as AH/SD e corroborar com o nosso estudo, realizamos a revisão de literatura visando conhecer o estado da arte científica sobre a percepção de estudantes com altas habilidades/superdotação e suas relações no ambiente escolar.



O protocolo incluiu as bases de dados, as quais utilizamos: Google acadêmico; Journal Citation Reports (JCR); Library; Information Science & Technology Abstracts, Science Direct, Science (AAAS), Scopus, Web of Science e Taylor & Francis Online. e Scielo – Scientific Electronic Library Online.

Quanto aos termos utilizados para a base de busca no protocolo foram: “Percepção” AND “Altas Habilidades/superdotação”; “Percepção” AND “Altas Habilidades”; “Percepção” AND “Superdotação”; “Opinião” AND “Altas Habilidades/superdotação”; “Opinião” AND “Altas Habilidades”; “Opinião” AND “Superdotação”; “Altas Habilidades/superdotação” AND “Atividades Escolares”; “Altas Habilidades” AND “Atividades Escolares” “Perception” AND “High Abilities/Giftedness”; “Perception” AND “High Abilities”; “Perception” AND “Giftedness”; “Opinion” AND “High Abilities/Giftedness”; “Opinion” AND “High Abilities”; “Opinion” AND “Giftedness”; “High Abilities/Giftedness” AND “School Activities”, “High Abilities ” AND “School Activities”; “Giftedness” AND “School Activities”.

A busca foi feita baseada nos critérios de elegibilidade desta pesquisa: (1) artigos, teses e dissertações via plataformas de busca.; (2) Trabalhos em formato de artigos, dissertação e teses; (3) Publicações em periódicos nacionais e internacionais; (4) Publicações no idioma inglês ou português; (5) Pesquisas baseadas na análise da percepção e opinião. Os critérios de elegibilidade. O recorte temporal foi de dez anos (2011 a 2021).

Encontramos 298 arquivos sobre o tema, dos quais 8 estudos atenderam aos critérios de elegibilidade, considerando a clareza e o detalhamento das informações acerca da metodologia, público, objetivos e instrumentos utilizados. Verificamos o baixo número de estudos envolvendo a percepção dos estudantes com AH/SD no âmbito nacional.

Com essa revisão foi possível verificar que prevalecem os olhares dos professores e pais. Nesse sentido, nosso estudo buscou responder à seguinte questão de estudo, **o que dizem os estudantes com altas/habilidades sobre suas relações no ambiente escolar?** Para responder a essa pergunta, tivemos como objetivo geral: Conhecer a percepção de estudantes com AH/SD quanto às suas relações no ambiente escolar. E como objetivos específicos: (1) Identificar a

percepção de estudantes com AH/SD quanto às suas relações com os professores; (2) Identificar a percepção de estudantes com AH/SD quanto às suas relações com seus pares; e (3) Identificar a percepção de estudantes com AH/SD quanto sua participação nas atividades escolares no ambiente educacional.

## **2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL: DO EXCLUDENTE PARA O ABRANGENTE**

A educação prevê que todos os estudantes tenham atendimento educativo em ambiente regular que lhes possibilitem o desenvolvimento de suas habilidades. Conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Constituição Federal de 1998 (BRASIL, 1988) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva — PNEEPEI — (BRASIL, 2008), todos os seres humanos têm direito à educação. Todos os estudantes têm o direito a suporte, estratégias e planejamento adequado na rede regular de ensino (BRASIL, 2008; BRASIL, 1996).

Assim, esse direito à educação e a diversidade podem transformar as possibilidades de participação social quando tem acesso ao conhecimento, a educação e o respeito assegurado resultantes de lutas pelos direitos humanos em todo o mundo.

O direito à educação e o respeito à diversidade são conquistas que surgiram do reconhecimento de um contexto social excludente e de luta pela garantia de cidadania e proteção a esses sujeitos (MOSER, 2017). As pessoas com deficiências foram por muito tempo discriminadas, vítimas de preconceitos, excluídas do convívio sociopolítico, e taxadas como “anormais” (BARBOSA, 2014), com seus direitos de emancipação e participação social negados.

No Brasil, a história do atendimento às pessoas com deficiência remete ao período colonial e, nessa trajetória, as ações do Estado voltadas para esse atendimento acabaram por criar uma cultura de exclusão. Essas pessoas eram atendidas em instituições à parte da educação regular, e o uso do termo inclusão remete a processos que visam incluir pessoas ou grupos sociais que por algum motivo encontram-se marginalizados na sociedade (MOSER, 2017).

A partir do processo do atendimento às pessoas com NEE, surgiram diferentes paradigmas. O primeiro paradigma foi o que ficou conhecido como o paradigma da segregação. Esse paradigma vigorou entre o final do século XVIII e início do XIX. As pessoas com deficiências eram segregadas em espaços que tratavam a deficiência como se fosse uma doença. Esse fato, provocou o surgimento

de instituições especializadas em pessoas com deficiências, e é a partir de então que se pode considerar o surgimento da educação especial (MINETTO, 2010).

O início da educação especial, no Brasil, remonta ao século XIX, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, ambos no Rio de Janeiro. Essas instituições fizeram do Brasil o primeiro país latino-americano a contar com espaços voltados à escolarização de pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 2021).

No século XX, surge o paradigma da integração que valorizou o direito da pessoa com deficiência de ser inserida na sociedade e principalmente na rede regular de ensino, no entanto, era o indivíduo que se adaptava ao sistema e não o sistema que se adaptava ao indivíduo (MINETTO, 2010). A educação integradora exigia a adaptação dos estudantes com NEE ao sistema escolar, excluindo aqueles que não conseguiam adaptar-se ou acompanhar os demais estudantes. A integração total na classe comum só era permitida para aqueles alunos que acompanhassem o currículo ali desenvolvido (RIBEIRO, 2003; MINETTO, 2010).

Foi a partir da década de 90, do século XX, que outro paradigma surgiu, o da inclusão. O paradigma da inclusão promoveu o sentido de fazer parte de, não era apenas o estar fisicamente presente, mas também o de participar das experiências pedagógicas, integrarem e socializarem-se com os demais alunos. Aprender conforme suas potencialidades e limitações (STAINBACK, 1999). Ainda nessa década, ocorreram dois eventos importantes com ênfase em uma educação na qual todos são beneficiados: (1) a conferência mundial de educação para todos (1990) e (2) Declaração de Salamanca (1994) na qual, o princípio da educação inclusiva ganhou destaque no panorama da educação. Inicia-se, então, um processo de mudanças relevantes para a educação inclusiva. É nessa perspectiva que apresentamos, a seguir, os estudantes com AH/SD.

### **3. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD)**

No ano de 2020, quando a Educação Básica brasileira registrava 24.132 estudantes com AH/SD (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2020), representando apenas 0,05% do total de alunos matriculados. Número que contrasta com a estimativa da Organização Mundial da Saúde (OMS) que estima que a população de um país pode ter de 3,5% até 5% de AH/SD (MATOS E MACIEL, 2016). Sendo esse quantitativo ainda menor, se considerarmos apenas as habilidades linguísticas e lógico matemática, em detrimento das demais inteligências como, a artística e a corporal.

#### **3.1 Aspectos Históricos das AH/SD**

A Educação Especial, desde seu primórdio, tem evidenciado os estudantes que apresentam determinadas deficiências e empenhado-se em aproximar seu desempenho, seja no campo motor, social ou cognitivo, do de estudantes considerados com desenvolvimento típico, porém os estudantes com características para as AH/SD parece não fazer parte desse público (GUENTHER E FRANÇA-FREITAS, 2014).

Este fato, contribui para a invisibilidade desses estudantes, pois ao demonstrarem determinadas habilidades, passam a serem tratados como indivíduos como os demais. No entanto, parecem esquecer que esse público também necessita de apoio para o desenvolvimento de suas potencialidades. O ambiente escolar deve ser o responsável por oportunizará todos, independentemente de suas deficiências ou potencialidades (DELOU, 2007; GUENTHER E FRANÇA-FREITAS, 2014; RENZULLI, 2021; VIRGOLIM, 2019).

A primeira instituição a se preocupar com os estudantes com AH/SD surgiu no início do século XX, conhecida como Instituto Pestalozzi — instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental — e alguns anos depois, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), porém, somente em 1945 foi criado o primeiro atendimento educacional especializado (AEE) às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, com grande contribuição

da psicóloga russa Helena Antipoff (CAMPOS, 2003; IORIO et al., 2016), que foi a pioneira na educação dos excepcionais propondo métodos inovadores baseados na integração entre teoria e prática, na formação de atitudes democráticas e no respeito aos direitos humanos (DELOU, 2007; MARTINS, 2015).

Na década de 1970 ocorreu a criação do Centro Nacional de Educação Especial — CENESP —, responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, amparado na ordem integracionista, ajudou a impulsionar importantes ações educacionais direcionadas às pessoas com deficiência e às pessoas com AH/SD (DELOU, 2007; ALENCAR, 2015).

No ano de 1990 ocorre uma série de eventos e iniciativas internacionais que repercutiram na educação especial. Nesse contexto, o Programa das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Banco Mundial (BM) alertaram o governo brasileiro sobre os altos níveis de analfabetismo e o baixo desempenho da escolarização obrigatória, pressionando-o a firmar o Compromisso Mundial em prol da Educação para Todos (UNESCO, 1990).

Nesse contexto, aconteceu a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), aclamada na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, a qual reitera a educação como direito de todos. Considerada uma iniciativa necessária para o desenvolvimento social, econômico e cultural, teve como objetivo principal desenvolver um plano de ação para satisfazer as necessidades de aprendizagem de todos os estudantes, com isso, universalizando a educação e viabilizando a igualdade (SILVA, 2012).

Tivemos, também, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), resolução internacional elaborada na Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade, que apresentou os princípios da educação especial, determinando que todas as crianças com deficiência deviam ter acesso à escola e a um modelo pedagógico democrático que satisfizesse às suas necessidades individuais de aprendizagem.

Nessa esteira, fomos agraciados com a primeira Política Nacional de Educação, promulgada em 1994, e que previa o acesso às classes comuns do ensino regular, em processo de integração instrucional, das pessoas com

necessidades especiais que possuíam condições de acompanhar e desenvolver atividades curriculares programadas do ensino comum, em ritmo semelhante aos demais (BRASIL, 1994).

Ainda nesse período, a educação especial foi incluída no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069/90 e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96, definindo Educação Especial como a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD (BRASIL, 1996, art. 58).

Contudo, as modificações na educação especial em prol da educação inclusiva, consolidaram-se apenas em 2008, com o advento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), essa política pública representou um ponto de inflexão em relação às intervenções anteriores.

Por estar inserida na PNEEPEI, a legislação brasileira assegura aos estudantes com AH/SD direitos a serem respeitados no sistema educacional, tendo as escolas da rede regular de ensino responsabilidade em organizar as classes comuns, com atividades que favoreçam a esses alunos, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2008).

Por outro lado, vale frisar que os estudantes com AH/S sempre estiveram matriculados nas classes comuns das escolas públicas, apesar disso, muitas vezes não recebiam nenhum atendimento voltado para o seu desenvolvimento escolar real ou proximal, por serem considerados privilegiados por possuírem habilidades de nascença, e essa visibilidade ganha espaço durante avanços na legislação e políticas públicas (DELOU, 2007).

Atualmente no Brasil, estudantes com AH/SD estão minuciados na relação da Educação Especial (BRASIL, 1996) em perspectiva inclusiva (BRASIL, 2001), pois, demandam atenção, identificação, apoio, metodologia, programas e possibilidades. É necessário, também, que sejam acompanhados profissional e socialmente a fim de desempenharem feitos, ações, criações e cumprirem com seu

papel tanto ao nível pessoal quanto social, se desenvolvendo em totalidade e fazendo valer a sua existência (GAMA, 2006; DELOU, 2007; VIRGOLIM, 2019), o que foi possível a partir de legislações vigentes para tais garantias, que serão abordadas no próximo tópico.

### **3.2. Legislação e Políticas Públicas de inclusão para estudantes com AH/SD**

As políticas públicas educacionais nos instruem a ponderar sobre diferentes soluções para os problemas, auxiliando no crescimento intelectual e na formação do cidadão capaz de gerar transformações positivas na sociedade (MATOS, 2016). A Educação deve ser tratada com prioridade máxima, entendendo e compreendendo que a educação deve ser proposta como o eixo de desenvolvimento nacional (MATOS, 2016; LEMOS; BATISTA, 2016; SAVIANI, 2014).

A Constituição Federal de 1988, no capítulo III, em sua seção I (da Educação), discorre sobre o direito constitucional à educação, atribui o direito ao Estado e a família da assistência a educação a todos, ocorrendo o pleno desenvolvimento da pessoa que o possibilita habilidades para um bom desenvolvimento na sociedade na totalidade.

As primeiras referências que tivemos, como indicador das políticas públicas quanto aos estudantes com AH/SD, foi a Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro em 1929, porém sem repercussão no Brasil. Em 1961 tivemos a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação — Lei n.º 4.024/61 — que em seus artigos 88 e 89, tratava da educação das pessoas chamadas de “excepcionais”, grupo no qual eram incluídos os superdotados (VIRGOLIM, 2019).

Na 2ª Lei de Diretrizes e Bases, Lei n.º 5.692, em seu Artigo 9º, institui que os estudantes com altas AH/SD deveriam receber tratamento especial, conforme as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 2015). Em consequência, surgiu o Plano Setorial de Educação e Cultura, que perpassa o Projeto Prioritário n.º 35, e fixou uma política de ação do MEC com relação ao estudante com AH/SD (DELOU, 2007),

Somente a adesão do Brasil a Declaração de Salamanca, na década de 1990, que traz consigo mudanças de valores, colocando o público alvo da educação



especial como prioridade que as instituições é que deveriam se adaptar, o que foi um grande ganho para a educação inclusiva, garantindo à educação, currículo adaptado às necessidades de cada estudante e opções extras de ensino para aqueles com necessidades distintas (DELOU, 2007; RANGNI; MASSUDA; COSTA, 2019).

Com base nesses princípios, o Poder Legislativo brasileiro, em 20 de dezembro de 1996, promulgou a Lei n.º 9394, e em seus artigos 4º e 59º garantiu aos estudantes com AH/SD acesso à educação especializada, com direito à adequação do currículo do curso em menor tempo e acesso à sala de recursos especiais (BRASIL, 1996). A Lei ainda trouxe a precisão de um cadastro nacional dos estudantes identificados para justificar o avanço das políticas públicas em benefícios desses estudantes. Esse cadastro deveria ser realizado pelo poder público, constando no censo escolar a demografia dos estudantes com AH/SD, conforme apresentado no artigo 59.

Com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), a oferta e gratuidade do AEE se tornaram ganho para as pessoas com deficiências, haja vista que o seu objetivo principal era de promover a inclusão escolar.

Em 2005, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação criou e implementou os denominados Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os Estados brasileiros (BRASIL, 2006). No ano seguinte, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP) elaborou a coleção Saberes e Práticas da Inclusão, que teve como base as concepções de Joseph Renzulli para explicar as AH/SD (BRASIL, 2006; VIRGOLI, 2019).

Os núcleos de atividades (NAAHS) têm como objetivos: (1) oferecer formações continuadas aos professores e profissionais da educação; (2) promover a identificação, atendimento e o desenvolvimento dos estudantes com AH/SD; e (3) prestar orientações e suporte psicológico e emocional à família e à comunidade em geral, assim disseminando informações e colaborando para a construção de uma educação inclusiva de qualidade (BRASIL, 2006; OLIVEIRA 2017).

A implementação do núcleo nos Estados e municípios brasileiros contribuiu para a identificação e assim, atender e estimular o potencial criativo do aluno com

AH/SD. Além disso, trouxe suporte para os profissionais de educação, contribuindo com técnicas para contribuir nos desafios escolares, sociais, emocionais e oportunizar o aprendizado. Nesse sentido, observamos que os ambientes familiar, escolar e o NAAH/S têm papel importante no desenvolvimento do estudante com AH/SD (BRASIL, 2006).

O Decreto n.º 7.611 (BRASIL, 2011) estabelece a dupla contagem das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD, e definiu o AEE como complementar ou suplementar à escolarização, além de fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminassem as barreiras no processo de ensino aprendizagem, entre outras medidas.

Assim, com a finalidade de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) publicaram o Parecer n.º 13, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica (Parecer n.º 13, 2009). Esse documento, além de estabelecer o público-alvo da educação especial, defini também a natureza complementar ou suplementar do AEE, e conjectura a institucionalização no projeto político-pedagógico de todas as escolas.

Em seguida, a Lei 12.796/13 (BRASIL, 2013) substituiu e incluiu artigos na LDBEN para tornar mais claro aspectos referentes ao atendimento garantido dos alunos com AH/SD, delimitando o dever do Estado com educação escolar pública mediante a garantia de AEE gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD (BRASIL, 2013, Art. 58). Em dezembro de 2015, a LDBEN foi alterada pela Lei 13.234, no sentido de ser implantado um sistema de identificação, cadastramento e atendimento dos estudantes com AH/SD tanto na educação básica quanto na superior (RANGNI; MASSUDA; COSTA, 2019).

Segundo o Poder Público, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu critérios e estratégias de atendimento para AH/SD. Conforme o parecer CNE/CEB n.º 17/2001 e resolução CNE/CEB n.º 2/2001, apresentou novas definições de AH/SD, indicando as suas modalidades de atendimento.

Na esfera estadual temos o Plano Estadual de Educação (PEE) (2015/2025) que recomendou na Estratégia 4.11 que para atingir a Meta 4 do PNE (2014/2024) é

necessário fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao AEE, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) estudantes (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD, beneficiários (as) de programas de transferência de renda, com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional (MATOS; LEMOS; BATISTA, 2016; SAVIANI, 2014).

Desde 2015, às instituições de ensino básico e superior são obrigadas a identificar, cadastrar e atender os estudantes com AH/SD (BRASIL, 2015). Sendo assim, todos os Estados brasileiros devem contar com o NAAH/S. Nesses locais, o aluno recebe AEE e as famílias ganham orientações sobre como incentivar seus filhos (VIRGOLIM, 2007; 2019).

A inclusão dos estudantes com AH/SD requer esforços coletivos, no panorama das diversas extensões, sejam elas, políticas, sociais, culturais e filosóficas, cujo objetivo é uma educação de qualidade para todos os estudantes, sem diferenciação, visando atender as necessidades e particularidades de cada aluno (MENDES, 2012). Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou com AH/SD nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade.

Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com AH/SD, com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Além disso, sua operacionalização se dá conforme orientação advinda do Conselho Nacional de Educação firmada pela Resolução CNE/CEB/2009 de n.º 4/2009, que estabeleceu em seu Artigo 5º. Mas, qual seria a definição AH/SD?

### **3.3 AH/SD: Definição**

A definição atual, no cenário brasileiro, considera os estudantes com AH/SD aqueles com grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, Art. 5º, III). Essa definição, ressalta duas características marcantes da superdotação, a rapidez de aprendizagem e a facilidade com que estes indivíduos se engajam em sua área de

interesse. Isso permitiu que a definição de superdotação ultrapassasse a tradicional visão acadêmica para ser entendida em uma perspectiva mais diversificada (VIRGOLIM, 2019).

Diversas, porém, são as abordagens sobre a definição. Enquanto a neurobiologia valoriza os mecanismos cerebrais; a psicologia social busca fatores psicológicos, educacionais e sociológicos que possam determiná-las; e a genética ressalta o papel dos genes (SIMONETTI, 2019). Dessa forma, a superdotação passa a ser entendida em uma perspectiva mais diversificada (VIRGOLIM, 2019).

Apesar das diferentes fundamentações teóricas, é relevante ressaltar que elas não são excludentes, pelo contrário, elas se complementam, como veremos a seguir:

### **3.3.1 Teoria da Desintegração Positiva de Dabrowsky (TDP) (1964)**

Constitui importante ferramenta para a compreensão do desenvolvimento emocional de superdotados. Trata-se de uma teoria do desenvolvimento da personalidade que enfatiza o papel desempenhado pelas emoções no potencial de desenvolvimento humano. Identificou cinco áreas de superexcitabilidade: psicomotriz; sensorial; intelectual; imaginativa; e emocional. Chamou este processo de desintegração positiva porque o crescimento e o desenvolvimento seria acompanhado de angústia e ansiedade. As superexcitabilidades são uma elevada habilidade inata para receber estímulos e responder a eles.

### **3.3.2 Modelo Diferenciado de Superdotação e Talento de Gagné (1980)**

Propõe que a superdotação está associada à habilidade intelectual geral — fator “g” —, enquanto o talento indica destrezas mais específicas. Identificou cinco atitudes: intelectual; criativa; sócio-afetiva; sensório-motora; e percepção extrassensorial. O princípio da aprendizagem está no estímulo para aprender, e esse estímulo está inicialmente no meio externo, ou seja, pode ser construído e selecionado por um instrutor. Portanto, os estímulos podem ser criados em detrimento de um objetivo de aprendizagem, cujo processo de desenvolvimento é a etapa mais importante de sua teoria.

### **3.3.3 Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1986)**

A Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1986), apresenta uma conceituação centrada mais na atuação que na potencialidade, um modelo que não se atém ao quociente, concebe a superdotação como um conjunto de traços bem definidos: habilidade acima da média em alguma área do conhecimento, envolvimento com a tarefa e a criatividade. Sendo que a habilidade acima da média não necessita ser excepcional, a criatividade se refere à flexibilidade e à originalidade do pensamento e o comprometimento com a tarefa refere-se à persistência; dedicação; esforço e autoconfiança. Os estudantes que, no desenrolar da história, foram reconhecidos por suas contribuições únicas, originais e criativas demonstraram possuir um conjunto bem definido de traços. E, a realização criativa/produzida, resultante dos comportamentos de superdotação, seria obtida apenas quando os três anéis estiverem dinamicamente em interação (RENZULLI, 1986; 2014).

### **3.3.4 Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1984)**

A teoria das inteligências múltiplas influenciou a discussão a respeito da superdotação, em especial, contrariando a ideia de que a inteligência só poderia ser medida por um simples número ou escore quociente de inteligência (QI). Gardner pesquisou estratégias que demandaram a definição de inteligência e de um conjunto de critérios para aquilo que realmente deveria significar inteligência, ampliando um conceito limitado de inteligência que, até aquele momento, se resumia a uma combinação de determinadas habilidades lógico-linguística. Como psicólogo cognitivo, Gardner ampliou a noção de inteligência para além dos testes de QI, pois acredita que a partir de estímulos adequados todos são capazes de desenvolver suas diferentes habilidades (GARDNER, 1995).

### **3.3.5 Teoria do Modelo WICS de Sternberg (2000)**

Para compreendermos as habilidades, além do quociente intelectual, também

devemos observar a inteligência exitosa. Essa é a habilidade intencional para adaptar-se a diferentes ambientes, configurá-los e selecioná-los. Trabalha na perspectiva de dotação e não como superdotação. Nesse modelo, sabedoria, inteligência e criatividade são condições mínimas para desenvolvimento dos líderes talentosos do futuro, conseguindo trabalhar com pessoas superdotadas que podem trazer futuramente contribuições para a sociedade.

As teorias mencionadas contribuem para a definição atual, que nos diz que “estudantes com AH/SD, são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual; acadêmica; liderança; psicomotricidade; e artes, além de apresentarem grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2009, Resolução CNE/CEB n.º 04), essas áreas são entendidas como:

- a) **Capacidade Intelectual Geral** — envolve rapidez de pensamento, compreensão e memória elevadas, capacidade de pensamento abstrato, curiosidade intelectual, poder excepcional de observação;
- b) **Aptidão Acadêmica Específica** — envolve atenção, concentração, motivação por disciplinas acadêmicas do seu interesse, capacidade de produção acadêmica, alta pontuação em testes acadêmicos e desempenho excepcional na escola;
- c) **Pensamento Criativo ou Produtivo** — refere-se à originalidade de pensamento, imaginação, habilidade de resolver problemas diversos e inovadores, capacidade de perceber um tópico de muitas formas diferentes; sensibilidade para as situações ambientais, sentimento de desafio diante da desordem dos fatos; e facilidade de autoexpressão, fluência e flexibilidade.
- d) **Capacidade de Liderança** — refere-se à sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, capacidade de resolver situações sociais complexas, poder de persuasão e de influência no grupo, habilidade de desenvolver uma interação produtiva com os demais;
- e) **Talento Especial para Artes** — envolve alto desempenho em artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou cênicas (por exemplo,

facilidade para expressar ideias visualmente; sensibilidade ao ritmo musical; facilidade em usar gestos e expressão facial para comunicar sentimentos);

- f) Capacidade Psicomotora** — refere-se ao desempenho superior em esportes e atividades físicas, velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora fina e grossa (ZAIA; NAKANO; PEIXOTO, 2018; VIRGOLIM, 2019, p. 106).

Sejam quais forem as afirmações que se possam fazer a respeito dos estudantes com AH/SD, sempre haverá alguma exceção, impedindo que generalizações sejam feitas. Cada estudante difere do outro, seja por seus interesses, estilos de aprendizagem e principalmente por suas necessidades educacionais (DAVI & RIMM, 1994; VIRGOLIM, 2007; 2019).

As características apresentadas por essa população não envolvem categorização, visto que esses estudantes com AH/SD necessitam de incentivos e encorajamentos para desenvolverem suas habilidades (DELOU, 2007; VIRGOLIM, 2007; 2019), havendo a necessidade da identificação desse estudante, não para ser rotulado, mas, para poder usufruir de atividades de suplementação que contribuam com o desenvolvimento de suas habilidades.

### **3.4 Identificação de estudantes com AH/SD**

A identificação de estudantes com AH/SD se faz necessária, no sentido do conhecimento, da atenção e do auxílio às suas NEE. Por outro lado, a não identificação causa a negligência que, por sua vez, relega-os à inexistência (RANGINI; COSTA E MASSUDA, 2019). Eles não recebem as orientações necessárias quanto ao reconhecimento e desenvolvimento de suas habilidades (DELOU, 2007; GARDNER, 1995; PEREZ, 2009; RENZULLI, 2014; VIRGOLIM, 2007; 2019).

É válido afirmar que, a identificação de estudantes com AH/SD terá sentido, somente se houver a perspectiva de algum tipo de atendimento especializado às suas necessidades educacionais, caso contrário, servirá apenas para rotulá-lo e

gerar sentimentos de frustração (GAMA, 2006).

Para auxiliar no processo de identificação, podemos recorrer a uma lista de indicadores de superdotação que servem como parâmetros para observação de estudantes em sala de aula (DELOU, 2007). Por exemplo:

- ✓ O estudante demonstra prazer em realizar ou planejar quebra-cabeça e problemas em forma de jogos?
- ✓ O estudante mantém e defende suas próprias ideias?
- ✓ O estudante sente prazer em superar os obstáculos ou tarefas consideradas difíceis?
- ✓ O estudante dirige mais sua atenção para fazer coisas novas do que para o que já conhece e/ou faz?

Ao serem identificados, espera-se que os estudantes com AH/SD passem a ter possibilidades de desenvolver suas habilidades, pois, assim como as demais populações que constituem o público alvo da educação especial, os estudantes com AH/SD requerem experiências educacionais enriquecedoras para o aproveitamento de suas diferenças individuais (FREEMAN E GUENTHER, 2000; MACHADO, 2007; RENZULLI, 2014).

O AEE é relevante para estimular o desenvolvimento de diferentes capacidades dos estudantes com AH/SD (PEREIRA E GUIMARÃES, 2007). Nessa mesma perspectiva, Renzulli (2014) enfatiza que eles devem ser encorajados a participar de atividades que desenvolvam suas habilidades de forma a serem mais produtores do que consumidores do conhecimento, onde Renzulli aponta o modelo Triádico de Enriquecimento.

O Modelo de Enriquecimento (RENZULLI, 2004) tem como proposta três categorias de enriquecimento: Tipo I, Tipo II e Tipo III, oferecendo uma variedade de atividades que podem ser aplicadas em ambientes escolares, ou ainda em atendimentos especializados (VIRGOLIM, 2007, 2019).

O Enriquecimento do Tipo I, inicia-se na sala de aula regular e implica em atividades para todos os estudantes da escola. São atividades exploratórias gerais,



que oportunizam a todos os estudantes ampla variedade de procedimentos que geralmente não são trabalhados no currículo regular, conseqüentemente a escola se torna mais inclusiva e estimulante (RENZULLI, 2004; 2014).

No Enriquecimento do Tipo II, temos atividades realizadas em sala de aula regular e também em salas de AEE, onde são estimulados novos conhecimentos, envolve os processos de pensamentos e sentimentos. Os estudantes são encorajados a, primeiramente, dominar as ferramentas de que precisarão para desenvolver atividades de Enriquecimento do Tipo III.

As Atividades de Enriquecimento do Tipo III envolvem atividades de investigações de problemas reais, aprofundando seus conhecimentos em sua área de interesse e habilidade, desenvolvem produtos autênticos, passando o estudante de reprodutor para investigador, torna-se o agente de mudança com impacto no mundo que o rodeia.

Programas de enriquecimento podem ser estabelecidos nas salas de aula com os professores; como também por professores especializados em espaços próprios e horários específicos; com atividades extracurriculares; com organização de atendimento individual ou em pequenos grupos, dependendo da necessidade específica dos estudantes e das condições estruturais do sistema de ensino (PEREIRA E GUIMARÃES, 2007; VIRGOLIM, 2007, 2019).

Como podemos observar, a escola precisa estar preparada para que os estudantes com AH/SD desenvolvam sentimentos de pertencimento e de inclusão, dessa forma, na próxima seção abordaremos a percepção do estudante com AH/SD quanto ao seu ambiente escolar.

#### 4. PERCEPÇÃO DO ESTUDANTE EM RELAÇÃO AO AMBIENTE ESCOLAR

A concepção sobre a percepção vem passando por mudanças, tais mudanças foram trazidas pela fenomenologia e pela psicologia da forma ou Teoria da Gestalt (KANDEL; SCHWARTZ; JESSELL, 2000), apresentando uma estreita ligação com os sentidos, sendo as primeiras etapas realizadas pelos sistemas sensoriais, responsáveis por sua fase analítica (KANDEL, SCHWARTZ, JESSELL, 2000).

Para Merleau-Ponty (1964/1992), a percepção é uma porta aberta a vários horizontes, porém, é uma porta giratória. Quando uma face se mostra, a outra se torna invisível, o que nos faz entender que a percepção é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam. Esse ato é o nosso primeiro contato com as coisas do ponto de vista cultural, do ponto de vista psicológico, e, do ponto de vista das nossas relações com as coisas e também com os outros (MERLEAU-PONTY, 1996; FREITAS, 2014). A percepção é um acontecimento ou vivência corporal e mental (ANDRADE, 2004; FUENTES, 2008; LURIA, 1981). Portanto, percepção refere-se à capacidade, nos seres humanos, de associar as informações sensoriais à memória e à cognição, de modo a formar conceitos sobre o mundo e sobre nós mesmos e orientar nosso comportamento (LENT, 2010).

Esse processo gera uma relação sensível com as coisas, com o mundo, que passa muito mais pela sensibilidade antes de se transformar então em um pensamento elaborado, alguma coisa já voltada para o conhecimento teórico ou mesmo para uma utilização prática da percepção. Assim, sendo a percepção o nosso contato com o mundo (MERLEAU-PONTY, 1996), não é uma construção e sim se sentir o mundo, por isso ela é primária, originária na nossa relação com o eu, com as coisas e com os outros.

A percepção envolve ligação com os sentidos, assim, podemos falar em percepção visual, auditiva, entre outras. As primeiras etapas da percepção são realizadas pelos sistemas sensoriais, responsáveis pela sua fase analítica. É como se cada característica da percepção fosse separada em suas partes constituintes e propriedades, tais como cores, tons, movimentos e assim por diante. No entanto, a informação pode chegar aos sentidos em partes, mas não é assim que a percepção do mundo se dá.

Os indivíduos percebem um mundo de objetos e pessoas, um mundo que nos bombardeia com totalidades integradas, e não com sensações fracionadas. Ao final do processo não se tem consciência dessa soma de partes e propriedades, mas sim dos objetos como percepções globais, unificadas. Isso faz supor que além dos mecanismos analíticos existam outros de natureza sintética, capazes de reunir as partes e propriedades em um só conjunto que faz sentido (KELSON, 1995; LENT, 2010)

Dessa forma, a percepção não é o conhecimento exaustivo e total do objeto, mas uma interpretação sempre provisória e incompleta, onde para se compreender as partes, é necessário a compreensão do todo e esse todo é feito pelo corpo e pela mente, pois antes do pensar há a necessidade do sentir (FREITAS, 2014; MERLEAU-PONTY, 1996; NÓBREGA, 2008).

Sabendo que é vital para o estudante, já nas primeiras séries, se sentir aceito pelos professores e colegas de classe, no entanto, se o professor não validar ou aceitar as habilidades avançadas e interesses intelectuais desse estudante, incorporados ao currículo, este pode deixar de vivenciar sentimentos de aceitação e não se reconhecer como diferente e importante nesse ambiente. Ele deixará de dar significado para o mundo (MERLEAU-PONTY, 1996; VIRGOLIM, 2007; 2019).

Da mesma forma, se a criança cedo descobre (se autopercebe) que difere dos colegas e a comunicação é difícil devido à diferença de vocabulário e modo de se expressar, pode vir a não ser aceita pelos amigos (VIRGOLIM, 2007; 2019). Portanto, ressaltamos a relevância de estudos que abordem as AH/SD, principalmente na percepção dos estudantes para a descoberta de possíveis falhas ou dificuldades em seu processo de ensino, em sua aprendizagem e em sua permanência na escola, e para que estes tenham seus direitos educacionais inclusivos assegurados e assim contribuir para a visibilidade sobre as características de estudantes com superdotação, com um enfoque geral e amplo.

Visando investigar a percepção do estudante em relação ao ambiente escolar, apresentamos a questão de estudo a seguir.

## **5. QUESTÃO DE ESTUDO**

O que dizem os estudantes com AH/SD sobre suas relações no ambiente escolar?

## **6. OBJETIVOS**

### **6.1 Objetivo Geral**

Conhecer a percepção dos estudantes com AH/SD quanto às suas relações no ambiente escolar.

### **6.2 Objetivos Específicos**

- ✓ Identificar a percepção dos estudantes com AH/SD quanto às suas relações com os professores;
- ✓ Identificar a percepção dos estudantes com altas AH/SD quanto às suas relações com seus pares;
- ✓ Identificar a percepção dos estudantes com AH/SD quanto sua participação nas atividades escolares.

## 7. METODOLOGIA

Este estudo traduz-se como pesquisa de caracterização com abordagem qualitativa, o que é essencial para caminharmos em direção à compreensão de um dado fenômeno (GERHARDT; SILVEIRA, 2009; VOLPATO, 2017). E, foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) em 28 de junho de 2022 sob parecer número: 5.496.225.

### 7.1 Delineamento

Nesse estudo visamos caracterizar a percepção dos estudantes com AH/SD sobre o ambiente escolar. Nossa variável teórica foi a percepção das relações no ambiente escolar, e como variáveis operacionais tivemos: (1) percepção sobre as relações com seus professores de sala; (2) percepção sobre as relações com seus pares; e (3) percepção sobre a participação nas atividades escolares. Para a recolha das informações de 15 estudantes utilizamos a técnica do grupo focal. As informações foram analisadas por meio da análise textual discursiva (ATD) (Figura 2).

**Figura 2: Delineamento da pesquisa**



Fonte: A autora, 2022

### 7.2 Participantes

Participaram 15 estudantes da rede regular de ensino (pública e privada), identificados com Altas habilidades/superdotação (AH/SD) pelo Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), com média de idade de 11,8; média de peso de 45,23; e média de altura de 151,46, sendo 05 meninas, matriculados nos ensinos fundamental e médio. Os participantes foram divididos em três grupos denominados: Grupo 1: Ensino Fundamental Anos Iniciais; Grupo 2: Ensino Fundamental Anos Finais; e Grupo 3: Ensino Médio. O quadro 1 detalha as

informações complementares sobre os participantes.

Quadro 01: Informações complementares sobre os participantes do estudo

| ORDEM | PARTICIPANTE<br>GRUPO<br>FOCAL          | SEXO BIOLÓGICO | IDADE   | PESO (kg) | ALTURAA (cm) | AN/ESCOLAR               | ESCOLA QUE<br>ESTUDA:<br>REDE PÚBLICA OU<br>PARTICULAR |
|-------|---|----------------|---------|-----------|--------------|--------------------------|--|
| 01    | <b>Fundamental: Anos Iniciais</b><br>P1 | F              | 06 anos | 21        | 113          | 1º ano Fundamental       | Particular   |
| 02    | P2                                      | F              | 07 anos | 21        | 120          | 2º ano Fundamental       | Pública  |
| 03    | P3                                      | M              | 10 anos | 35        | 145          | 5º ano Fundamental       | Particular   |
| 04    | P4                                      | F              | 10 anos | 45        | 155          | 5º ano Fundamental       | Pública  |
| 05    | P5                                      | F              | 11 anos | 27,200    | 142          | 5º ano Fundamental       | Particular   |
| 06    | <b>Fundamental: Anos Finais</b><br>P6   | M              | 11 anos | 60        | 155          | 6º ano Fundamental       | Pública  |
| 07    | P7                                      | M              | 11 anos | 67        | 150          | 6º ano Fundamental       | Pública  |
| 08    | P8                                      | M              | 12 anos | 30        | 143          | 6º ano Fundamental       | Pública  |
| 09    | P9                                      | M              | 12 anos | 39,37     | 153          | 6º ano Fundamental       | Pública  |
| 10    | P10                                     | M              | 15 anos | 70        | 170          | 7º ano Fundamental       | Pública  |
| 11    | P11                                     | M              | 15 anos | 50        | 163          | 9º ano Fundamental       | Pública  |
| 12    | <b>Ensino Médio</b><br>P12              | M              | 14 anos | 42        | 160          | 9º ano Fundamental       | Particular   |
| 13    | P13                                     | F              | 14 anos | 45        | 160          | 9º ano Fundamental       | Pública  |
| 14    | P14                                     | M              | 15 anos | 56        | 170          | 1ª série do ensino Médio | Pública  |
| 15    | P15                                     | M              | 16 anos | 70        | 173          | 2ª série do ensino Médio | Pública  |

Fonte: A autora, 2022.

No quadro 2 temos as áreas nas quais os participantes apresentaram altas habilidades/superdotação.

Quadro 02: áreas das altas habilidades apresentadas pelos participantes.

| ORDEM | PARTICIPANTES | HABILIDADE                     |
|-------|---------------|--------------------------------|
| 01    | P1            | Artes                          |
| 02    | P2            | Artes                          |
| 03    | P3            | Ciências/Matemática/Música     |
| 04    | P4            | Ciências/Desenvolvimento motor |
| 05    | P5            | Artes/Literatura               |
| 06    | P6            | Artes/Literatura               |
| 07    | P7            | Literatura                     |
| 08    | P8            | Matemática/Música              |
| 09    | P9            | Ciências                       |
| 10    | P10           | Artes/Literatura               |

|    |     |                     |
|----|-----|---------------------|
| 11 | P11 | Ciências/Música     |
| 12 | P12 | Mat./Ciênc./ Música |
| 13 | P13 | Artes               |
| 14 | P14 | Ciências/Música     |
| 15 | P15 | Artes               |

**Fonte:** A autora, 2022.

### 7.3 Seleção dos participantes

Desse estudo, participaram estudantes identificados pelo NAAH/S Amazonas com características para as AH/SD. A identificação ocorreu a partir da indicação de pais e/ou professores que convivem com esses estudantes. Já no NAAH/S esses estudantes passam por um protocolo de identificação, aplicados por profissionais, que são: questionários validados, instrumentos pedagógicos, psicológicos (QI). Após a aplicação dos testes são encaminhados para o acompanhamento de profissionais da área de matemática, ciências, artes, literatura e música. Ao final de todo o processo de identificação são tabulados os dados, sendo feito um estudo de caso e elaborado um parecer. A seguir, o resultado é disponibilizado para os pais/responsáveis e professores desses estudantes. Quando o resultado indica a existência das características para as AH/SD, ocorrem então os atendimentos de suplementação oferecidos pelos NAAH/S no contraturno da escola regular do estudante.

### 7.4 Critérios

#### 7.4.1 Critérios de inclusão

- ✓ Alunos identificados pelo NAAHS/S;
- ✓ Alunos que frequentavam o NAAH/S.

#### 7.4.2 Critérios de exclusão

- ✓ Alunos que saíram antes do término dos encontros;
- ✓ Alunos que não responderam aos questionamentos;
- ✓ Alunos impossibilitados de participar por problemas de saúde.



## 7.5 Local da pesquisa

O estudo ocorreu na cidade de Manaus/Amazonas, a coleta das informações se deu em sala arejada e adequada para a realização dos encontros, situada no Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano (LECOMH) situado na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF) da Universidade Federal do Amazonas.

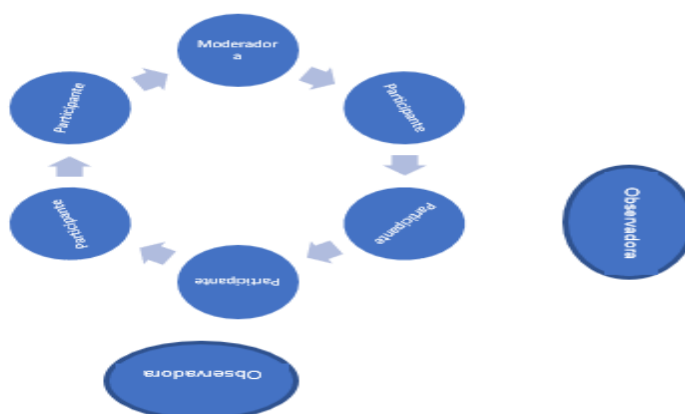
## 7.6 Instrumento de Recolha de Dados

Como instrumento de recolha de dados utilizamos o método da técnica do grupo focal (GF), cujo objetivo consiste em “captar dos participantes, percepções, sentimentos e ideias, possibilitando emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado” (GATTI, 2005, p. 9).

A autora propõe uma discussão sobre o tema central do estudo, por meio de uma atividade coletiva, sendo que a característica crucial do grupo é a explícita interação entre os membros (KITZINGER, 2000; GATTI, 2005, CARDANO, 2017). Sua utilização na área educacional é muito significativa, onde exemplifica objetivos como o desenvolvimento do conhecimento dos estudantes e aperfeiçoamento dos questionários de pesquisa em educação.

O GF foi composto por uma mediadora, duas observadoras e os participantes (Figura 3).

**Figura 03:** Composição do grupo focal



**Fonte:** A autora, 2022

Os componentes do GF tiveram funções específicas (GATTI, 2005; TRAND, 2009; CARDANO, 2017):

**Moderadora:**

- Foi responsável por manter a discussão fluente, o foco no tema e objetivos do estudo, além disso, impedia que as manifestações se concentrassem nos mesmos participantes e, quando isso acontecia, ela motivava os que ainda não haviam falado, lembrando-os que a opinião de todos era importante;
- Para essa função optamos por uma pessoa com experiência em moderação, fosse hábil e flexível; uma moderadora rígida e muito formal poderia deixar o grupo focal pouco à vontade e com baixa interatividade;
- Atributos da moderadora: (1) Introduzir a discussão e a manter ativa; (2) Enfatizar para o grupo que não há respostas certas ou erradas; (3) Observar os participantes, encorajando a discussão de cada um; (4) Instigar as falas dos participantes a partir das falas da própria discussão; e (5) Observar as comunicações não verbais e o ritmo próprio dos participantes, no tempo previsto para o debate.

**Observadora:**

- Sua função dirigiu a atenção para a interação dos participantes entre si e o moderador; tomar nota das relações instituídas entre a linguagem das palavras e a linguagem do corpo;
- Suas principais características foram: observação dos participantes, concentração e escrita rápida.

**Participantes:**

- Possuíam características similares, tais como: idade, gênero, ano escolar, entre outros;
- Não possuíam laços de amizade entre os participantes e moderadora,

pois laços de amizade entre a moderadora e participantes poderiam enfraquecer as discussões, transformando o debate em uma conversa informal (GATTI, 2005);

- A adesão dos participantes ocorreu de forma voluntária, e nenhum dos participantes havia participado anteriormente de grupo focal.

Para garantir que o GF obtivesse resultados satisfatórios, o quantitativo ideal deve variar de seis a doze participantes, pois GF que tem um número superior a doze pode prejudicar a interação de todos os participantes e impedir o alcance dos objetivos desejados. Por outro lado, grupos constituídos por menos de cinco participantes podem prejudicar o desenvolvimento das discussões por não ter um quantitativo de participantes que garanta a obtenção de dados (GATTI, 2005; CARDANO, 2017).

## **7.7 Materiais e equipamentos**

Para o recolhimento dos dados utilizamos os seguintes materiais e equipamentos:

- ✓ Lâmpada LED com Câmera 360° WIFI App próprio (IPC360) para iPhone e Android — para gravar as filmagens dos encontros do GF.
- ✓ Notebook Acer — para ser utilizado na observação das gravações efetuadas durante a coleta;
- ✓ Gravador de voz — para gravar as conversas durante os encontros dos grupos focais;
- ✓ Celular Smartphone, Samsung Galaxy A20s com aplicativo de gravador de voz — para gravar as conversas durante os encontros dos grupos focais;
- ✓ Mesa — para colocar os gravadores e celulares para captarem as vozes dos alunos e moderador no momento da coleta de dados;
- ✓ Registros de anotações dos observadores;
- ✓ Canetas e lápis para anotações — foram utilizados para os registros

- durante os encontros dos grupos focais;
- ✓ Máscara de proteção facial;
- ✓ Álcool em gel 70%.

## **7.8 Procedimentos de Recolha de Dados: Estudo Piloto**

Para conhecermos melhor a técnica do GF e nos apropriarmos de sua aplicação, foram necessários nove treinamentos. Iniciamos os encontros de treinamento com os integrantes do LECOMH, visando: (1) a organização e distribuição dos integrantes no local da coleta; (2) verificação quanto a mediação; (3) identificação da melhor posição para as observadoras; (4) preparação dos aplicadores para possíveis adversidades que acontecessem durante a coleta; e (5) equipamentos e suas respectivas quantidades para serem utilizados durante os encontros do GF.

Com os integrantes do LECOMH fizemos três treinamentos a partir dos quais percebemos a necessidade de realizarmos treinamentos com estudantes da mesma faixa etária dos participantes do nosso estudo. Nessa segunda etapa do treinamento obedecemos aos seguintes critérios: (1) faixa etária semelhante a dos participantes do estudo; e (2) estudantes matriculados e frequentes nas mesmas séries dos participantes do estudo. Realizamos três treinamentos que nos permitiram refinar nossas perguntas geradoras e que orientariam nossos encontros.

Passamos, então, para a terceira etapa de treinamentos. Agora, com estudantes que apresentassem níveis de aprendizagem escolar reconhecidos por seus professores como sendo próximos dos participantes do nosso estudo. Para isso, recorreremos a uma escola da rede pública situada na zona centro-sul da cidade de Manaus, na qual os alunos possuíssem índices acima da média regular das escolas da rede pública. Outro critério que a escola atendeu foi possuir os três segmentos de ensino (Fundamental, Anos Iniciais, Fundamental, Anos Finais e Ensino Médio). Nessa etapa realizamos três encontros (Figura 04).

**Figura 04:** Distribuição dos Encontros do Grupo Focal

**Fonte:** A autora, 2022

Os encontros do GF ocorreram no local, data e horário previamente agendados com os responsáveis dos estudantes, a realização da filmagem e gravação do áudio foi feita com a devida autorização dos responsáveis. Iniciávamos as entrevistas com uma conversa informal, momento em que apresentávamos o Termo de Assentimento, e seguíamos com sua leitura. Explicávamos que seus pais/responsáveis já haviam autorizado e que precisávamos das autorizações deles também.

As entrevistas ocorreram em uma sala com iluminação, ventilação e cadeiras confortáveis para que os participantes ficassem bem à vontade e encerrávamos com o oferecimento de um “kit lanche”. Durante o GF, os responsáveis pelos alunos os aguardavam em uma sala ao lado com condições semelhantes.

Vale ressaltar que, devido ao momento atípico causado pela pandemia, foram feitos ajustes para o enfrentamento do novo coronavírus (Covid-19), sendo que no momento em que se deram as atividades de recolha de dados, consideramos as diretrizes dispostas na Portaria n.º 395/ANVISA (Agência Nacional de Vigilância Sanitária), de 27 de março de 2020; o Plano de Biossegurança da UFAM, de 5 de junho de 2020; o Manual de Protocolos de Saúde da Secretaria de Educação e Desporto, e ainda o Plano de Retomada às Atividades Presenciais, da mesma secretaria, que estabeleceram medidas para o enfrentamento da emergência causada pelo vírus (AMAZONAS, 2020b, 2020c; UNIVERSIDADE FEDERAL DO

AMAZONAS, 2020).

Nesse sentido, durante os encontros do GF estabelecemos a extinção do contato físico de cumprimento; manutenção do distanciamento; utilização obrigatória de máscaras disponibilizadas pela pesquisadora quando necessário, e álcool em gel 70% para higienização das mãos.

A primeira recolha de dados ocorreu com seis estudantes do Fundamental Anos Finais. Participaram do primeiro encontro os participantes: P6, P7, P8, P9, P10 e P11. A segunda recolha de dados ocorreu com quatro estudantes, sendo do Fundamental, Anos Finais e Ensino Médio. Participaram do segundo encontro os participantes: P12, P13, P14 e P15. A terceira recolha de dados ocorreu com cinco estudantes – P1, P2, P3, P4 e P5 – do Ensino Fundamental Anos Iniciais. I.

Todas as entrevistas realizadas seguiram um roteiro (Quadro 3), no qual as perguntas eram feitas para o grupo e os participantes ficavam livres para manifestar suas respostas e comentários, levantando a mão.

**Quadro 03:** roteiro das perguntas feitas aos participantes.

| <b>Perguntas</b>   |
|--|
| 1. Como é o seu dia a dia na escola?   |
| 2. Como é sua participação nas aulas práticas de educação física?                              |
| 3. O que você costuma fazer na hora do intervalo/ recreio?                                     |
| 4. Como é sua participação nas atividades da sala de aula?                                     |
| 5. Você gosta das atividades que os professores utilizam na sala de aula?                      |
| 6. As atividades que os professores utilizam na sala de aula colaboram para o seu aprendizado? |
| 7. E quanto aos seus colegas de sala, como é sua relação com eles em sala de aula e na escola? |
| 8. Se você pudesse mudar algo na sua escola, o que você mudaria e por quê?                     |
| 9. Se você pudesse mudar algo em seus professores, o que você mudaria e por quê?               |
| 10. Se você pudesse mudar algo em sua turma, o que você mudaria e por quê?                     |
| <b>Agradecimentos!</b>   |

Utilizamos, ainda, uma dinâmica em que cada aluno, ao responder à pergunta, poderia escolher quem seria o próximo a respondê-la, deixando a interação mais dinâmica e garantindo que as respostas não fossem dadas na mesma ordem durante as perguntas. Com isso, buscávamos evitar a influência de

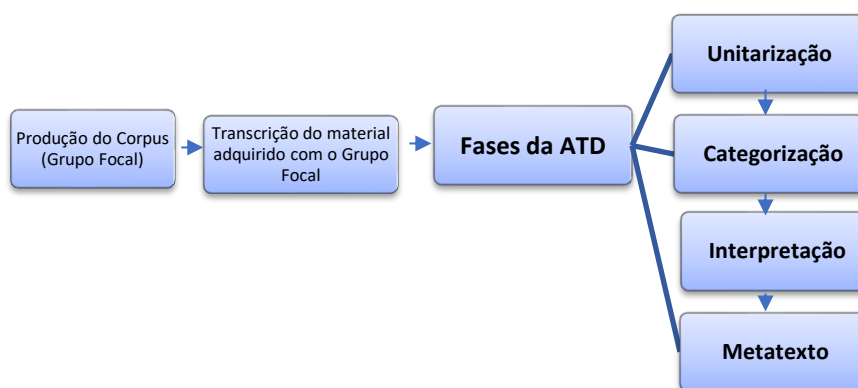
determinados alunos nas respostas dos demais. O tempo médio dos encontros do GF foi de 90 minutos.

Ao final de cada encontro e sem a presença dos estudantes, a moderadora e as observadoras se reuniam para discutir e ajustar as anotações registradas (Apêndice 2).

## 8. ANÁLISE DOS DADOS

Em nossa análise adotamos os procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD). Trata-se de uma técnica com etapas precisas, devido à busca de sentidos e significados, que busca a construção de um metatexto descritivo e interpretativo a partir do conjunto de textos produzidos na recolha de dados envolvendo a transcrição, unitarização e categorização (MORAES; GALIAZZI, 2006; 2021) (Figura 05).

**Figura 05:** Procedimentos da ATD



Fonte: Adaptado de Moraes e Galiazzi (2016)

Após averiguação dos registros obtidos durante o grupo focal, realizamos a transcrição das falas dos participantes e o texto passou pelo processo de análise das informações, que para Moraes (2003) denomina-se como a **unitarização**. Nessa primeira etapa ocorre o processo de desmontagem do texto, onde o corpus (produção textual) é examinado em seus detalhes, fragmentando-se, no sentido de atingir as ideias surgidas a partir das falas dos participantes sobre a temática pesquisada (MORAES E GALIAZZI, 2006, 2021; MEDEIROS; AMORIM, 2017).

Em seguida, na segunda etapa, fizemos a **categorização**, a qual é o estabelecimento de relações, processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos do material semelhante, combinando e classificando, formando as categorias (MORAES, 2003).

Para assegurarmos a qualidade da análise de dados, recorreremos ao NVivo,



um software que suporta métodos qualitativos e variados de pesquisa, sendo projetado para ajudar na organização, análise e encontrar informações em dados não estruturados ou qualitativos (JOHNSTON, 2006), o que contribuiu com nosso objetivo de emergir a subjetividade quanto a percepção dos estudantes com características para as AH/SD.

Após a transcrição e unitarização, criamos um projeto no programa do NVIVO visando responder à questão de estudo sobre a percepção dos estudantes sobre seu ambiente escolar. Com todos os dados importados para o software passamos para a categorização, que consiste na etapa de agrupamento dos elementos equivalentes, e que segundo Moraes (2017) é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamento de elementos semelhantes.

No software essa etapa é conhecida como codificação, que ocorre quando são criadas categorias de análise que o pesquisador irá analisar, portanto, nossos códigos foram nossas perguntas geradoras. Após a codificação das dez perguntas geradoras passamos para a fase da organização dos dados no software NVIVO. A classificação de arquivos foi feita de acordo com nossos objetivos específicos (1) identificar a percepção dos estudantes com AH/SD quanto às suas relações com os professores; (2) identificar a percepção dos estudantes com AH/SD quanto às suas relações com seus pares; e (3) identificar a percepção dos estudantes com AH/SD quanto sua participação nas atividades escolares.

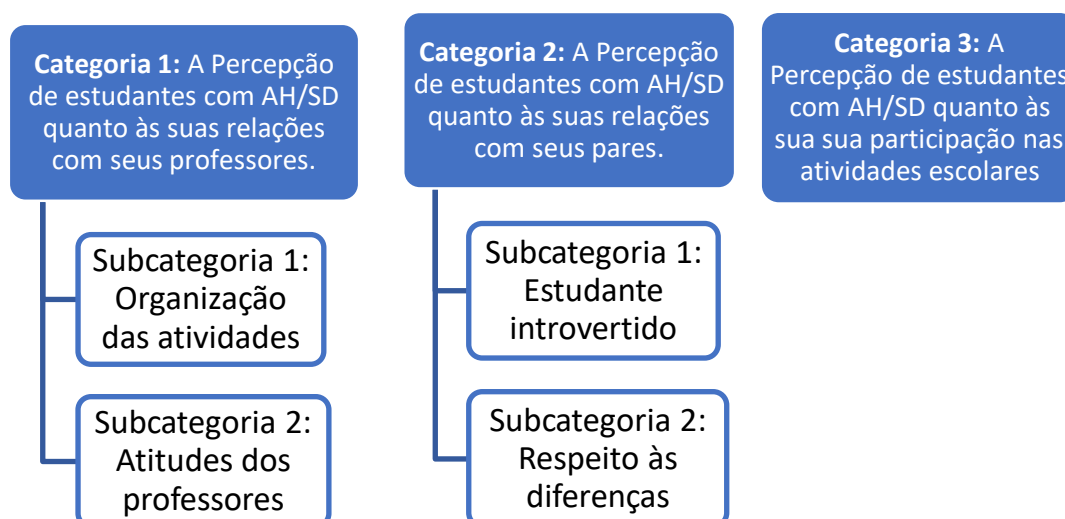
Logo após a realização das duas primeiras fases da ATD, seguimos para a construção do **metatexto**, que possibilitou a emergência de uma compreensão renovada de um todo, evidenciando as relações entre as categorias e isso ocorreu devido ao exercício da interpretação e da construção dos sentidos novos, sendo assim uma prática de criação, um entendimento aperfeiçoado (MORAES, 2003; MORAES e GALIAZZI, 2006; 2017).

Nosso metatexto partiu do corpus (produção textual do grupo focal), transformando-o em unidades de concordância com nossos objetivos, estabelecendo relação entre as categorias criadas e concedendo a construção de um texto com novas prioridades, fundamentado no fenômeno pesquisado.

## 9. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nossos resultados surgem a partir da análise do corpus das falas dos participantes e visou conhecer a percepção do estudante com AH/SD sobre seu ambiente escolar; sobre a sua relação com professores e com seus pares. De posse dos discursos dos participantes, partimos para as transcrições e a seguir separamos as respostas e as organizamos em categorias.

Para garantirmos o anonimato dos participantes recorreremos à codificação de P1, P2, P3 (...), P15. A partir do corpus (produção textual do GF) emergiram as seguintes categorias:



Enfatizamos que a “fala” original dos participantes foi mantida, portanto, é aceitável que existam erros de concordância, bem como “gírias” e outras expressões informais. A seguir apresentamos a discussão envolvendo as categorias, iniciando pela percepção do estudante quanto às suas relações com seus professores, composta por duas subcategorias: (1) Organização das atividades dos professores; e (2) Atitudes dos professores.

### **Categoria 1 - A percepção de estudantes com AH/SD quanto às suas relações com seus professores**

Uma educação democrática deve considerar as diferenças individuais, portanto, oferecer oportunidades de aprendizagem conforme as habilidades,

interesses, estilos de aprendizagem e potencialidades dos alunos (FLEITH, 2006). Nesse sentido, alunos com AH/SD merecem ter acesso a práticas educacionais que atendam às suas necessidades, possibilitando melhor desenvolvimento de suas habilidades.

Em concordância, Renzulli (1986) afirma que o propósito da educação dos indivíduos superdotados é “fornecer aos jovens oportunidades máximas de autorrealização por meio do desenvolvimento e expressão de uma ou mais áreas de desempenho onde o potencial superior esteja presente” (p. 5), sendo a escola esse ambiente onde ocorrem as interações (MATTEI, 2008; VIRGOLI, 2019). Por isso é relevante a identificação das áreas específicas desses estudantes para que haja a potencialização das suas habilidades conforme o ritmo, os interesses e as necessidades do mesmo (DELOU, 2007; VIRGOLIM, 2019).

Para ocorrer a identificação desses estudantes e possíveis contribuições de suas habilidades, cabe ao professor manter uma postura facilitadora no processo de aprendizagem; flexibilidade na conduta pedagógica; favorecer desafios que o motivem; estimular o estudante a construir novos conhecimentos para que o mesmo discuta sobre questões, ideias e fatos diversificados (DELOU, 2007; VIRGOLIM, 2019).

Nesse sentido, para a categoria em questão emergiram duas subcategorias: (1) Organização das atividades dos professores; e (2) Atitudes dos professores, as quais são detalhadas e discutidas a seguir:

### **Subcategoria 1: Organização das atividades dos professores**

Ao identificar estudantes com as AH/SD, torna-se necessário que o professor providencie um ambiente de aprendizagem que seja criativo e que o encoraje a investigar seus talentos, desenvolver sua capacidade de aprender e entender suas habilidades (WINNER, 1998). Diante disso, expomos nas falas dos participantes os relatos ocorridos no GF sobre suas percepções quanto aos seus professores.

Quando questionados com a pergunta: Você gosta das atividades que os professores passam em sala de aula: (PERGUNTA 5) (Apêndice 1) as respostas fizeram alusão às metodologias dos professores, suas necessidades de realizarem atividades mais dinâmicas por meio de metodologias diferenciadas e que desafiem

seus conhecimentos como exposto pelo participante **P10**:

*“De alguns professores, sim, outros não. Por exemplo, os professores de matemática, inglês, artes, eles procuram trazer métodos diferentes para aqueles alunos com maior dificuldade de entender a matéria, eu acho que a gente percebe com pessoas com dificuldades maior e precisam de mais atenção, principalmente eu que tenho dificuldade em matemática, e é legal ver que tem professores que pensam assim em vários tipos de alunos, que não é só manter uma metodologia passou, passou.”*

Percebemos, que a resposta está relacionada a percepção do estudante com AH/SD quanto a objetividade com que os professores explicam o conteúdo; à variação de estratégias; ao esclarecimento de dúvidas; à capacidade de relacionar teoria à prática; ao dinamismo da aula e a importância do conhecimento; se o estudante compreendeu o conteúdo ministrado.

Essa percepção pode ter origem no fato do professor ter o papel fundamental na identificação desses estudantes, sendo necessário que ele compreenda que esses estudantes não detêm todo o conhecimento, sendo tarefa do professor conhecer os interesses de seus estudantes, seus conhecimentos reais e potenciais e assim possivelmente terá facilidade de oportunizar um ambiente ideal para o desenvolvimento das potencialidades desses estudantes (COCCIA, 2016).

No mesmo contexto, o participante **P11** destaca a necessidade de uma metodologia mais flexível em sua fala:

*“A maior parte não, na verdade, principalmente história, matemática e geografia, no caso história e geografia são a mesma professora, eu não sei se tem alguma coisa a ver mais eles são os professores mais antigos da escola, eu acho a metodologia mais rígida, os professores de inglês e artes fazem atividades mais dinâmicas.”;*

Renzulli (2004), por exemplo, defende que o ato de aprender ocorre quando três componentes básicos (professor, aluno e currículo/material a ser aplicado) interagem entre si de maneira espontânea. O professor precisa conhecer o conteúdo a ser ministrado, e não só dominar o conteúdo, mas também apresentá-lo de formas diferentes, utilizando diversas técnicas instrucionais (RENZULLI, 2004).

Já o estudante **P14** faz alusão a importância do desafio:

*“Sim, eu gosto mais daquelas que testam nosso potencial de verdade, as que são desafiadoras vai depender do que a gente aprende lá, mais do que a gente aprende no nosso exterior, nossa capacidade de desenvolver aquelas atividades.”*

As práticas educacionais, portanto, voltadas para estudantes com AH/SD necessitam de enriquecimento. Como proposto por Renzulli (2014), onde o professor oferece uma variedade de atividades para contribuir com o desenvolvimento das habilidades desse estudante (ALENCAR, 2015; FLEITH, 2007; GHENTHER, 2015; VIRGOLIM, 2019; WINNER, 1998) para que eles tenham suas habilidades potencializadas, que sejam desafiadoras e motivantes.

Estudiosos (ALENCAR, 1986; AMABILE, 1989; CSIKSZENTMIHALYI, 1996; STARKO, 1995; VIRGOLIM, 1997) ressaltam a importância da figura do professor em sala de aula e a necessidade de planejamentos e estratégias educacionais adequados ao desenvolvimento de competências. É indiscutível que o professor pode criar um clima, em sala de aula, que favoreça o desenvolvimento de habilidades, da imaginação, da criatividade e do talento. Observamos, no entanto, que as práticas de sala de aula continuam muito calcadas em modelos tradicionais que enfatizam sobretudo a aquisição passiva de conteúdo.

Esse enfoque tradicional advém de alguns fatores como uma política educacional que não valoriza o talento ou a criatividade, deficiência na formação dos professores que não são preparados para reconhecer e trabalhar esses aspectos e uma prática educacional muito distante da teoria.

Para possibilitar bom desenvolvimento das habilidades nos estudantes com AH/SD, os professores devem agir estimulando e instigando tais aspectos, que os permitam expandir seus talentos e aplicá-los em algum campo do conhecimento e da cultura (VIRGOLIM, 2007; 2019). Os responsáveis pelo processo educacional devem cultivar a sua curiosidade, motivando a explorar novas estratégias e a construir seus próprios caminhos à procura de novos saberes.

Precisamos de professores mais criativos e atentos às necessidades de aprendizagem desses estudantes e, paralelamente, investir na formação continuada desses professores, para que novas práticas de ensino apareçam e que satisfaçam as reais necessidades educacionais desses estudantes (PAVÃO; NEGRINI; 2018). Nessa perspectiva emergiu a subcategoria 2.

## Subcategoria 2: Atitudes dos professores.

As escolas devem acolher todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sociais, intelectuais, emocionais, entre outras, sendo esses estudantes com deficiência ou com AH/SD (Declaração de Salamanca, 94).

Nessa subcategoria, estão as respostas na perspectiva dos estudantes com AH/SD que evidenciaram a maneira de agir dos professores, e sabemos que isso diz respeito à didática do professor, de como eles conduzem suas aulas, e nos chamou atenção para as falas dos estudantes quando fizemos o seguinte questionamento: As atividades que os professores utilizam em sala de aula colaboram com o seu aprendizado? (PERGUNTA 6) (Apêndice 1).

Na resposta do participante **P10**:

*“Em algumas matérias, sim, todas ajudam, mas tem alguns materiais que realmente é a pessoa que tem que ir atrás, procurar aprender algo mais, porque tem professores que não explicam muito bem o assunto, então tu sai da sala ainda com dúvida, é a função do estudante, mas nem todo faz isso então a pessoa tem que procurar aprender a sua dúvida, mas sim todas as atividades que passam ajudam.”*

Notamos, a preocupação quanto ao aprendizado. Sabemos que é importante que o professor apresente um planejamento cuidadoso das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula e de um currículo diferenciado que atenda e estimule o potencial dos estudantes com AH/SD (FLEITH; 2007; FREEMAN, GUENTHER, 2000; VIRGOLIM, 2019).

Ainda referente as atitudes dos professores nos chama atenção também quando os participantes ressaltaram sobre a formação continuada; a flexibilidade dele durante solicitações de atividades e trabalhos; forma de tratamento com o aluno; a rigidez do professor; e, a importância da capacitação quanto a inclusão, conteúdo exposto na fala do **P6**, ao responder à seguinte questionamento: *“Se eu pudesse mudar algo nos meus professores seria a capacitação e a inclusão da maioria, a professora X ela até consegue trabalhar, apesar de ela ser aquela professora puxa saco minha. Além da inclusão eu mudaria alguns professores para ser um professor mais capacitados, e na escola em si eu contrataria mais mediadores, para que todos*

*os alunos atípicos da escola conseguissem sem briga, como foi meu caso, pois comigo ficou quase dois anos, quanto da professora X ser puxa saco minha eu não mudaria.”*

Mediante a resposta do P6, na sua percepção as escolas não estão preocupadas em incluir os estudantes com AH/SD. A inclusão ligada aos movimentos sociais que exigem maior igualdade ao acesso a bens e serviços (MANTOAN, 2016). Esse serviço de ensino de qualidade é um direito de todos (PIETRO, 2016), e com isso os estudantes não devem ser desvalorizados e inferiorizados por suas diferenças (MANTOAN, 2016), pois a inclusão escolar é o motivo e a consequência de uma educação de qualidade e aberta às desigualdades, e o ambiente escolar deve ser o lugar para reconhecer e valorizar essas diferenças.

Ainda na percepção do P6, para que o ambiente escolar seja inclusivo, é necessário que a escola proporcione ações que favoreçam as interações sociais, definindo em seu currículo práticas heterogêneas e inclusivas. A escola precisa colocar-se a disposição do estudante (BRASIL, 2001).

Ainda sobre as atitudes dos professores, o **P11** nos respondeu:

*“Eu mudaria, eu acho que alguns professores, eles acabam sendo muito rígidos, inflexíveis, algumas vezes é necessário ter essa flexibilidade para o aluno desenvolver, então eu mudaria a flexibilidade dos professores.”*

Na percepção do P11, a falta de conhecimento por parte dos professores quanto as AH/SD vai de encontro a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que preconiza o direito de todos a uma educação de qualidade, com currículo adaptado e atividades que envolvam a criatividade (BRASIL, 2008; ONU, 1948; UNESCO, 1994, VIRGOLIM, 2007, 2019), e possibilite ao estudante com AH/SD a oportunidade de participar do convívio escolar, com intuito de desenvolver suas habilidades (CUNHA, 2015; DELOU, 2007; RENZULLI, 2004).

Dependendo da maneira como o professor trabalha em sala de aula, o estudante com AH/SD pode se sentir “fora do padrão” da sala de aula, ou até mesmo “rotulado”, tendo uma imagem negativa de si. Isso pode causar um sentimento de autonegação e de inibição de suas habilidades. Portanto, o professor tem que trabalhar de forma que o aluno tenha satisfação consigo mesmo, para poder desenvolver seus talentos e habilidades plenamente (WINNER, 1998).

Estudantes com AH/SD sentem falta de metodologias que sejam diversificadas, sendo necessário que os professores repensem seus modelos de ensino para ocorrer um ensino de qualidade a esses estudantes e conseqüentemente uma educação verdadeiramente inclusiva.

Além disso, o professor é o principal direcionador quanto ao convívio dos estudante com seus pares, é nesse contexto que abordaremos a categoria 2, a percepção de estudantes com altas habilidades/superdotação quanto às suas relações com seus pares e suas duas subcategorias: (1) Estudante introvertido e (2) Respeito às diferenças.

## **Categoria 2 - A percepção de estudantes com AH/SD quanto às suas relações com seus pares**

A relação entre o professor e estudante pode, muitas vezes, limitar o relacionamento dos estudantes com AH/SD com os seus pares, visto que, normalmente, os professores não sabem lidar com as habilidades de alguns estudantes e acabam agindo de maneira autoritária para manter o silêncio, a ordem, a disciplina e, conseqüentemente, manter-se como autoridade da sala de aula (MATTEI, 2008). Na categoria em questão emergiram duas subcategorias: (1) Estudantes introvertidos; e (2) Respeito às diferenças, as quais são detalhadas e discutidas a seguir:

### **Subcategoria 1: Estudantes introvertidos**

Nessa subcategoria estão os relatos que evidenciaram o comportamento do estudante durante sua permanência no ambiente escolar e convivência com seus pares. Escolhemos o discurso do participante **P15** para representar o que pensam os estudantes com AH/SD sobre seus pares. A pergunta elaborada foi Como é sua relação com seus colegas em sala de aula? (PERGUNTA 7) (Apêndice 1).

*“É bem rasa, raramente eu falo com alguém lá, e quando eu falo é só com um grupo seletivo que eu vou com a cara e também é geralmente com esse grupo que eu faço os trabalhos em grupo. No fundamental era bem mais sociável, eu tenho um*



*monte de amigos, eu tenho amigos do fundamental e do médio, porque eu estudava no X, hoje em dia tá triste”.*

O participante **P14** também demonstra essa situação no seu relato:

*“Já é mais particular. Porque eu não converso muito. Eu não consigo me encontrar com eles.”*

Estudantes com AH/SD podem apresentar dificuldades na escola, muitas vezes relacionadas à sua autoimagem e ao seu comportamento isolado (LOPES, 2018; VIRGOLIM, 2019). Eles sentem-se diferentes, em geral, por se destacarem, pela diferença de vocabulário e pelo modo como se expressam, o que faz com que eles se afastem dos seus pares, inibam suas habilidades e passem a apresentar problemas comportamentais (LOPES, 2018; VIRGOLIM, 2019).

Vale ressaltar que, estudantes com AH/SD estão em busca de um ambiente escolar no qual se sintam inseridos (NAKANO, 2012), e quando não encontram esse ambiente agem de forma convencional ou adaptativa, podendo ocorrer ansiedade, alto nível de autocrítica e sensibilidade (VIRGOLIM, 2020). Em razão desse quadro, podem desenvolver autoconceito negativo, acompanhado de insegurança e frustração (DELOU, 2007; VIRGOLIM, 2007; 2020), ocasionando sua dificuldade de interação com seus pares.

Ainda, na categoria em questão, temos uma segunda subcategoria, a qual denominamos de Respeito às diferenças, que será tratada a seguir.

## **Subcategoria 2: Respeito às diferenças**

O respeito a diferença é algo conquistado nas leis que regem o nosso país, e esse respeito a diversidade é importante para ocorrer de fato a inclusão de todos os estudantes no ambiente escolar, inclusive os estudantes com AH/SD, que muitas vezes passam despercebidos nesse ambiente. No entanto, quando de fato ocorre a inclusão, esse estudante tende a deixar de se sentir diferente devido suas individualidades (DELOU, 2007).

Nesse contexto, destacamos a fala do participante **P14**, quando questionado quanto a relação com os colegas em sala de aula (PERGUNTA 7) (Apêndice 1):

*“Já é mais particular. Porque eu não converso muito. Eu não consigo me*

*encontrar com eles. A gente pensa de uma maneira tão diferente, mas no mesmo espaço, eu sinto que eu não enxergo o mundo da mesma forma que eles enxergam, qualquer atividade que passam assim, para mim parece coisa fácil, parece que eu to fazendo o meu trabalho, mas parece que para eles é sempre mais complicado, eles acabam achando que eu sou melhor e quando eu faço tudo correto assim, eles acham que eu estou humilhando eles, alguma coisa assim.”*

Fica claro nesse discurso que os estudantes com AH/SD buscam amizades com pares mais próximos deles e quando isso não ocorre eles preferem se isolar, e muitas das vezes preferem negar suas AH/SD para não parecer que querem ser superiores. Como na resposta do mesmo participante, quando foi perguntado se seus pares sabem que ele possui AH/SD, ele responde:

*“Não falei para os colegas que tenho altas habilidades, não comento que frequento o NAAHS.”*

O participante **P6** reforça essa linha de raciocínio:

*“só porque temos altas habilidades, não significa que temos o ego do tamanho do mundo e também não significa que somos bons em tudo, e muito menos que a gente seja menos capaz que os outros, não temos capacidades como qualquer pessoa normal, podemos viver como uma pessoa normal e merecemos respeito como pessoas normais.”*

Nas falas dos participantes o sentimento de exclusão está presente. Esse sentimento se fortalece na declaração do participante **P6**: *“porque os colegas (...), não me respeitam, eles não me incluem”*.

Ao sentirem-se excluídos, os estudantes com AH/SD deixam de participar das aulas, reconhecendo-se à negação de suas características para as AH/SD, na intenção de se sentirem aceitos pelos professores e pares (RECH, 2007, VIRGOLIM, 2019). Isto também está posto na fala do participante **P11**:

*“Meus colegas não sabem que eu tenho altas habilidades. Eu prefiro não falar. Porque algumas pessoas só querem um motivo para tirar graça dos outros e outras pessoas podem achar que a gente é diferente de pessoa, não é igual a eles, é acima ou até achar que a gente é arrogante.”*

É excruciante observar que estudantes sejam impelidos a negarem suas habilidades para serem aceitos pelos colegas e professores, por falta de informações

que poderiam contribuir para o aprendizado de todos. O discurso do participante **P10** corrobora a necessidade da negação:

*“Eu acho que seria pior se eu falasse que tenho Altas habilidades (...) principalmente para algumas pessoas qualquer coisa que é diferente (...)eu tento evitar falar, o máximo que eu faço é tentar vender os anéis que fiz na sala do NAAHS, eu tento evitar falar.”*

Diversos autores (CUPERTINO, 2008; RENZULLI, 2005; WINNER, 1998) destacaram a importância do ambiente educativo diferenciado para os alunos com AH/SD, tanto quanto a identificação desses alunos, pois como primeiro passo, ela possibilita que tenham a oportunidade de receber o atendimento especializado de que precisam, que impulsiona o desenvolvimento da criatividade e do interesse em aprender (PISKE et al., 2016).

Os professores precisam identificar quais são os fatores que podem proporcionar o sucesso ou o fracasso escolar dos estudantes com AH/SD, porque ter altas habilidades não é sinônimo de desempenho escolar ótimo em todas as disciplinas. Pode-se até imaginar que uma pessoa muito inteligente vai ser sempre o primeiro aluno na escola, ter as melhores notas em todas as disciplinas, estará sempre com a motivação ao nível elevado e que não perceberemos o aluno com AH/SD com depressão, com autoestima comprometida, sem amigos, e sofrendo porque o que ele tem de melhor não pode ser exposto (DELOU, 2007).

O Plano Nacional de Educação – PNE – (BRASIL, 2001) preconizou que a identificação de alunos com “altas habilidades, superdotados ou talentosos” e o atendimento adequado de suas necessidades poderiam partir dos professores. Nesse documento norteador, a escola deveria ser flexível e atenta à diversidade das necessidades especiais e peculiaridades dos alunos, com o intuito de promover ações não apenas integradoras, mas, sobretudo, inclusivas (BRASIL, 2001).

Quando os estudantes com AH/SD percebem-se não aceitos pelos professores e seus pares, tendem a sentirem-se desestimulados no ambiente escolar, provocando comportamentos sociais inadequados como a agressão e, em casos extremos, a delinquência social, e até mesmo a desistência dos estudos (VIRGOLIM, 2007, 2019). Assim, o professor passa a ser crucial como mediador nas atividades escolares, tema que trataremos na próxima categoria.

### **Categoria 3 - A percepção de estudantes com AH/SD quanto à sua participação nas atividades escolares.**

Aqui, as atividades escolares foram representadas na perspectiva de dois ambientes escolares, o das atividades realizadas em sala de aula e as atividades realizadas na aula de educação física na área externa da escola.

Na percepção dos estudantes com AH/SD quanto as atividades realizadas em sala de aula, há uma preferência pelas atividades práticas ao invés das teóricas, principalmente quando essas atividades estão lincadas as suas habilidades desenvolvidas.

Quando perguntado sobre a participação na sala de aula, o participante **P4** relatou que:

*“É boa, as aulas que eu mais gosto de participar é inglês, educação física e artes. Minhas altas habilidades, é em educação física e ciências.”*

Já o participante **P9** disse que:

*“Não gosto de participar, prefiro ficar no meu canto.”*

Quando tratamos das aulas de educação física, a percepção dos estudantes com AH/S mais velhos revelou desinteresse em realizar as atividades de educação física. O participante **P13** respondeu o seguinte à pergunta: Como é sua participação nas aulas práticas de educação física? (PERGUNTA 2) (Apêndice 1)

*“Olha. Eu vou dar um exemplo da última prova que foi essa semana, a tia, a professora falou com todas as letras: não, você não pode andar, porque se você andar eu vou descontar ponto. Eu andei uma hora lá e perdi dois pontos que aconteceu? Eu... é ruim, eu só jogo quando tem jogo com bola, quando é obrigatório ou quando minha amiga me arrasta.”*

Corroborando o discurso anterior, o participante **P14** disse:

*“Praticamente na parte teoria, quando o professor explica eu presto atenção, mas quando é na parte prática eu não participo muito, não gosto de praticar esporte que envolva é esforço físico.”*

Na percepção do estudante há uma desmotivação quanto as atividades de educação física, mais por conta de não ser de seus interesses ou não terem vínculos

com suas áreas de habilidades. Portanto, os estudantes com AH/SD se sentem motivados e interessados em realizar atividades que gostam, o que não difere em termos de conhecimento, porém é crucial entender que a resolução de tarefas desafiadoras aumenta a motivação, sendo um componente essencial na superdotação, potencializando o aprendizado, o desenvolvimento pessoal, a autonomia e a criatividade (RENZULLI, 2004).

Na percepção desses estudantes é necessário que os professores repensem e busquem por metodologias que os auxiliem na interação com os estudantes, e assim consigam envolvê-los nas atividades tanto de sala de aula quanto externas, e para possibilitar o bom desenvolvimento das habilidades nos alunos com AH/SD, os professores devem contribuir estimulando e instigando tais aspectos, que permitam expandir seus talentos e aplicá-los em algum campo do conhecimento e da cultura (VIRGOLIM, 2007; 2019).

O enriquecimento das atividades visando o desenvolvimento dos talentos e habilidades dos estudantes com AH/SD é de vital importância (RENZULLI, 2014). É necessário elevar os níveis de engajamento e o uso de experiências de aprendizagem desfrutáveis e desafiadoras e devem ser construídas em torno dos interesses, estilos de aprendizagem e modos de expressão preferidos desses estudantes (MERLO, 2008).

Os professores devem cultivar a curiosidade desses estudantes, buscando motivar e explorar novas estratégias e construir seus próprios caminhos à procura de novos saberes. Pois, o papel do professor é o de “encaminhar o desenvolvimento de pessoas e encontrar a melhor e mais apropriada forma de prover a cada um aquilo de que ele necessita para se tornar o melhor ser humano que poderá vir a ser” (GUENTHER, 2015, p. 20). Identificar e estimular talentos dos alunos com AH/SD em desenvolvimento é responsabilidade de todos: família, escola e sociedade.

## 10. CONCLUSÃO

Diante do exposto apesar das leis vigentes quanto a inclusão dos estudantes com AH/SD, ainda existem barreiras nas relações vivenciadas no ambiente escolar e muitas vezes os estereótipos e os mitos existentes em meio a esses estudantes influenciam no seu aprendizado e em suas relações com professores e pares.

Assim, com base na análise do estudo, finalizamos, que para os estudantes com AH/SD o ambiente escolar não está preparado para acolhê-los, motivá-los e potencializar suas habilidades. De professores, passando pelos pares e chegando as atividades desenvolvidas (interna e externamente) temos o uso de metodologias convencionais, o desconhecimento das AH/SD, a necessidade de negação de suas habilidades em troca da possibilidade de aceitação e não exclusão, e o desinteresse pelas atividades que não se mostram desafiadoras, eventos que tornam o ambiente escolar hostil, excludente e inadequado às necessidades educacionais dos estudantes com AH/SD.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. **Psicologia e educação do superdotado**. São Paulo: E.P.U.1986

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Contribuições de estudos de caso para o avanço do conhecimento sobre superdotação**. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 19, n. 3, p. 427-434, 2015.

AMABILE, T. M. **Growing up creativity. Nurturing a lifetime of creativity** (2nd ed.). Buffalo, NY: Creative Education Foundation. 1989.

ALMEIDA, L. S. C. **Educação Inclusiva no campo**: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo, no Amazonas. 2018. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

AMAZONAS. **Documento base do Plano Estadual de Educação do Amazonas**. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Governo do Estado do Amazonas, 2015. BRASIL, MEC/MPAS.

BARBOSA, Patrícia H. **A pessoa com deficiência no mercado de trabalho: avanços e desafios no cenário contemporâneo**. 2014. 91 f. Trabalho de conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) —Centro de Ensino Superior do Ceará, Faculdade Cearense — FaC, [S. l.], 2014.

BATISTA, Rafael. "**Superdotados**"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/psicologia/superdotado.htm>. Acesso em 30 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 1ª edição. Brasília: Corde, 1994.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. [2. ed.]. Brasília-DF: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica — Brasília: 2009<sup>a</sup>

BRASIL. Decreto n.º 7611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial da União, 2011.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRANCO. APSC, Tassinari AM, Conti LMC, Almeida MA. **Breve histórico acerca das altas habilidades/superdotação: políticas e instrumentos para identificação**. Rev, Educ (Batatais). 2017

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: Razão e sensibilidade na psicologia e na educação. Estudos Avançados, v. 17, n. 49, p. 209-231, 2003.

CARDANO. Mário. **Manual de pesquisa qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação**/Mário Cardano; tradução de Elizabeth da Rocha Conil. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CIVIL RIGHTS DATA COLLECTION. **Department of Education. United States of America**. [https://ocrdata.ed.gov/StateNationalEstimations/Estimations\\_2015\\_16](https://ocrdata.ed.gov/StateNationalEstimations/Estimations_2015_16)» [https://ocrdata.ed.gov/StateNationalEstimations/Estimations\\_2015\\_16.2016](https://ocrdata.ed.gov/StateNationalEstimations/Estimations_2015_16.2016).

COCCIA. M. T. O papel do professor na identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação: uma discussão pertinente. SED. Paraná. PDE. Jacarezinho, 2016.

COSTA, A. B., ZOLTOWSKI, A. P. C. **Como escrever um artigo de revisão sistemática**. In S. H. Koller, M. C. P. de P. Couto, & J. V. Hohendorff (Orgs.), Manual de produção científica (1.ª ed., pp. 55-70). Penso. 2014.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity, flow and the psychology of discovery and invention**. New York: Harper Collins.1996.



CUNHA, M. S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe, 2015.

CUPERTINO, C. M. B. (org.). **Um olhar para as altas habilidades**: construindo caminhos/Secretaria da Educação. São Paulo: FDE, 2008.

DAVIS, GARY A. e RIMM, SYLVIA, A. B. **Education of the gifted and talented** (3rd ed.) Boston: Allyn and Bacon. 1994

**Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Tradução Edilson Alkimim Cunha. 2. Ed. Brasília: Conde, 1994.

DELOU, C. M. C. **Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão**. In: FLEITH, D. S. (org.). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FLEITH, D.S. Criatividade e altas habilidades/superdotação. **Rev Educ Esp** (Santa Maria), 2006.

FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: orientação a professores. 1ª edição. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial, 2007.

FREEMAN, Joan; GUENTHER, Zenita C. **Educando os mais capazes**: ideias e ações comprovadas. São Paulo: EPU, 2000, p. 183.

FREITAS, Simone Aparecida et al. **Fenomenologia da percepção segundo Maurice Merleau-Ponty**. Revista Científica Eletrônica de Psicologia, v. 23, 2014.

GALLAGHER, J. J.; GALLAGHER, S. A. **Teaching the gifted child**. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1994.

GAMA, Maria Clara S.S. **Educação de superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**: La teoria en la práctica. Barcelona: Ediciones Paidós, 1995.

GARDNER, H. [et al]; tradução Roberto Cataldo Costa. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GARDNER, H. **Multiple intelligences around the world**. Porto Alegre. Artmed, 2010.

GATTI, Angelina Bernardete. Grupo Focal em Ciências Sociais e Humanas. Série Pesquisa em Educação. V. 10. Brasília – DF. 2005.

GERHARDT, TE; SILVEIRA, DT. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GUENTHER, Z. C.; FRANÇA-FREITAS, M. L. P. de. **Torna-se Visível: o lugar do aluno dotado e talentoso na educação inclusiva**. In: SOUZA, R. C.S.; ANJOS, I.R.S.dos; FRANÇA-FREITAS, M. L. P. de (Orgs). Dotação e Talentos na Educação Inclusiva. São Cristóvão: Editora UFS, 2014, p. 165-190.

GUENTHER, Zenita C. **Reconhecendo a capacidade e talento na escola - quando é preciso inventar**. Boletim Ibero-americano de Criatividade e Inovação, v. 7, p. 118-143, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. INEP. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatistica-e-indicadores/censo-escolar/resultados>

IORIO, Naila Matos; CHAVES, Fernanda Ferreira; ANACHE, Alexandra Ayach. Revisão de literatura sobre aspectos das avaliações para altas habilidades/superdotação. Revista Educação Especial, v. 29, n. 55, p. 413-428, 2016.

JANNUZZI, P. de M. Indicadores Sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações. Campinas: Editora Alínea/PUC-Campinas, 141 p. 2006.

JOHNSTON, L. **Software and Method: Reflections on Teaching and Using QSR NVivo in Doctoral Research**. International Journal of Social Research Methodology, v. 9, n. 5, p. 379-391, 2006.

KITZINGER, J. **Focus groups with users and providers of health care**. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). Qualitative research in health care. 2. ed. London: BMJ Books, 2000.

LEÃO, V. M.; OLIVEIRA, S. M. J. V. O papel da doula na assistência à parturiente. **REME - Revista Mineira de Enfermagem**, v. 10, n. 1, p. 24-29, 2006.

LEMOS, C. **A Implementação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014/2024) em 18 Planos Municipais de Educação no Estado do Amazonas**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

LIMA, Priscila Augusta e Therezinha Vieira. **Educação inclusiva e Igualdade social**. São Paulo; Avencamp, 2006.

LISITA, V. e SOUSA, L. (Org.) **Práticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

LOPES, A. M. S. A criança com superdotação/altas habilidades: o papel da escola no desenvolvimento de talentos [trabalho final de curso]. Serra: Faculdade Capixaba da Serra, 2018.

MANAUS. Diário oficial do município de Manaus. **Plano Municipal de Educação de Manaus -PME/Manaus (2014-2024)**. Prefeitura Municipal de Manaus, 2015.

MARTINS, Alexandra C.S.; ALENCAR, Eunice S. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, vol. 24, núm. 39, janeiro-abril, 2015, pp. 31-45. Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.

MARQUES, C. R. **Programa de atendimento em Altas Habilidades/Superdotação no Brasil**. 2016, 204f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, 2016.

MATTEI, G. O professor e o aluno com altas habilidades e superdotação: relações de saber e poder que permeiam o ensino. **Rev Educ Esp (Santa Maria)**. 2008

MATOS, M. A. S.; LEMOS, C.; BATISTA, C. P. Os planos nacional, estadual e municipal de educação e a pessoa com deficiência visual: um olhar crítico- analítico no contexto amazônico. **Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 1, n. 1, p. 37-50, 2016.

MATOS, B.C., MACIEL, C.E., MACHADO, V.M. Práticas Pedagógicas para alunos com altas habilidades/superdotação em disciplinas de ciências: Perspectivas e possibilidades. **Rev. Bras Altas Hab. Sup.** 2016

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 1ª edição. - São Paulo: Cortez, 2021.

MARQUES, C. R. Programa de atendimento em Altas Habilidades/Superdotação no Brasil. 2016, 204f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, 2016.

MARTINS, B. A.; PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M.. Altas Habilidades/Superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis? **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 20, Número 3, Setembro/Dezembro de 2016. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/pee/v20n3/2175-3539-pee-20-03-00561.pdf>> Acesso em

06 de maio de 2021.

MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019, p.69-75.

MEDEIROS, E. A.; AMORIM, G. C. C. **Análise textual discursiva: dispositivos analíticos de dados qualitativos para a pesquisa em educação**. Laplage em Revista. v.3, n.3, p.247-60, 2017.

MENDES, E. G. **Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar**. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos: EdUFSCAR, 2012, p.221-230

MERLO, S. **O aluno com altas habilidades/superdotação e sua inclusão na escola**. [Monografia]. Santa Maria: Universidade ederal de Santa Maria, 2008.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto R. De Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim ET ALL./**Diversidade na aprendizagem de pessoas portadoras de necessidade especiais**. – Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. *Ciência & Educação*, v.9, n.2, p.191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciências & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117 – 128, abr.,2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. 3.ed.rev.e ampl. Ijuí: Unijuí, 2016.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3.ed.rev.e ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2021.

MORGAN, D.L. **Focus Groups as Qualitative Research**. Londres: Sage. 1997.

MOSER, Ana. Cláudia. **Educação e Diversidade**. UNIASSELVI.

NAKANO, T. C. Siqueira LGG. Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. **Rev Educ Esp** (Santa Maria), 2012.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty**. *Estudos de Psicologia*, v. 13, n. 2, p. 141-148, 2008.

NOVAES, M.H. **Características comportamentais do superdotado e suas implicações no contexto pedagógico** – A criatividade no contexto educacional. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2002.

OLIVEIRA, D. C. N. **Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação**

**da cidade de Manaus (NAAH/S): desafios e perspectivas.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, em 10 de dezembro de 1948

PAVÃO, Ana Cláudia O.; PAVÃO, Sílvia M. O.; NEGRINO, Tatiane. **Formação de professores para atenção aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação.** In: PAVÃO, Ana Cláudia O.; PAVÃO, Sílvia M. O.; NEGRINI, Tatiane. (orgs.). Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018. p. 17-34.

PAGE, M. J., MCKENZIE, J., E., BOSSUYT, P. M., BOUTRON, I., HOFFMANN, T. C., MULROW, C. D., SHAMSEER, L., TETZLAFF, J. M., AKL, E. A., BRENNAN, S. E., CHOU, R., GLANVILLE, J., GRIMSHAW, J. M., HRÓBJARTSSON, A., LALU, M. M., LI, T., LODER, E. W., MAYO-WILSON, E., MCDONALD, S., MCGUINNESS, L. A. MOHER, D. **The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews.** Research methods and reporting, 372(71), 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71> » <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>. 2021.

PEREIRA, Vera Lucia Palmeira; GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In: FLEITH, Denise de Souza. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores.** Porto Alegre: Artmed, 2007. cap. 13, p. 163-175.

PÉREZ, S. G. P. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 35, p. 299-328. 2009.

PIETRO, M. D. Ferrándiz, C. Fernando, M. Sánches, C. & Bermejo, R. **Inteligência emocional y alta habilidade. Sobredotação.** 2016, 35-56.

PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro. Alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD): como identificá-los? In: PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro et al. (Org.). **Altas habilidades/superdotação (AH/SD) e criatividade: identificação e atendimento.** Curitiba: Juruá, 2016, p.249-276.

RANGNI, R.A.; COSTA, MASSUDA. P. R. (org.). **Altas habilidades/superdotação: temas para pesquisa e discussão.** São Carlos. EdUFSCar, 2019, p167.

RECH, A.J.D. **Estudo de caso de uma criança com características de altas habilidades: problematizando questões referentes à inclusão escolar.** [Dissertação] Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

RENZULLI, W. A. S. The three-ring, conception of giftedness: A development model for creative productivity. In STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Orgs). **Conceptions of giftedness.** 1 st edition. New York: Cambridge University Press, p. 246-249, 1986a.

RENZULLI, J. S. **O que é essa coisa chamada superdotação?** Porto Alegre –RS, ano XXVII, n. 1 (52), p. 75 – 131, Jan./Abr. 2004.

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. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (org.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas: Papyrus, 2014.p. 219-264.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza – Ceará: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SABATELLA, Maria Lucia. **Expandir os horizontes para compreender alunos superdotados**. IN: MOREIRA, Laura. STOLTZ, Tania. *Altas Habilidades/ Superdotação, Talento, Dotação e Educação*. Curitiba: Juruá, 2012

SABATELLA, Maria Lucia. **Talento e superdotação, problema ou solução?** Curitiba: Intersaberes, 2013.

SAKAGUTI, Paula Mitsuyo. BOLSANELLO, Maria Augusta. *A família e o aluno com altas habilidades/superdotação*. IN: MOREIRA, Laura. STOLTZ, Tania. *Altas Habilidades/ Superdotação, Talento, Dotação e Educação*. Curitiba:

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas/** Dermeval Saviani. - Campinas, SP: Autores Associados,2014. – (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SCRIMSHAW, S.; HURTADO, E. *Anthropological approaches for programmes improvement*. Los Angeles: University of California Press, 1987.

SILVA, A. M. **Educação Especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SIMONETTI, Dora Cortat; ALMEIDA, Leandro S.; GUENTHER, Zenita. *Identificação de alunos com altas capacidades: uma contribuição de indicadores neuropsicológicos*. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, jun. 2010.

STARKO, A. J. **Creativity in the classroom**White Plains, NY: Longman.1995

STEERNBERG. R. J. GRIGORENKO E. L. *Inteligência plena: ensinando e Incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TERRASSIER, J. C. **Les enfants intellectuellement précoces**. *Archives de pédiatrie*, [S.l], v. 16, p. 1603-1606, 2009.

TRAD, L. A. B. **Humanização do encontro com o usuário no contexto da atenção básica.** In DESLANDES, S. F. (Org.). Humanização dos cuidados em saúde: conceitos, dilemas e práticas. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

UNESCO, **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais.** Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Comissão de Biossegurança da UFAM. **Plano de biossegurança da Universidade Federal do Amazonas frente à pandemia da doença pelo SARS-COV-2 (COVID-19).** Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2020. Disponível em: 115 [https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/3438/1/Plano\\_de\\_Biosseguranca\\_Co\\_nsun\\_14jul20.pdf](https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/3438/1/Plano_de_Biosseguranca_Co_nsun_14jul20.pdf). Acesso em: 11 nov. 2021.

VEIGA, L.; GONDIM, S. M. G. **A utilização de métodos qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político.** *Opin. Publica*, Campinas, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2001.

VIRGOLIM, A. M. R. **O Indivíduo superdotado: história, concepção e identificação.** 1ª edição. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 1997.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades/Superdotação encorajando Potenciais.** 4ª edição. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades/Superdotação: um diálogo pedagógico urgente.** Curitiba: InterSaberes, 2019.

VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues; PEREIRA, Vera Lúcia Palmeira. **Identificar e atender alunos com altas habilidades ou superdotação na escola.** In: MENEZES, Adriane Melo de Castro; MENEZES, Suely Melo de Castro. Brasília: ANEC, 2020. p. 105-122

VOLPATO, G. L. **Método lógico para redação científica.** 1ª edição. Botucatu: Best Writing, 2017.

WINNER, E. **Crianças Superdotadas: Mitos e Realidades.** Porto Alegre: Artmed. 1998.

ZAIA, Priscila; NAKANO, Tatiana Cássia; PEIXOTO, Evandro Moraes. **Scale for identification of characteristics of giftedness: internal structure analysis.** *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 35, m. 1, p. 39-51, 2018

## **APÊNDICE 1 – INSTRUMENTO DE PESQUISA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPESP/UFAM)  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED/UFAM)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE/UFAM)

### **Procedimentos para entrevista – GRUPO FOCAL**

#### **Fala inicial de apresentação**

##### **Observadora:**

- Olá, primeiramente agradecemos por aceitarem participar da nossa conversa, me chamo Karla, esta é a Samia, o nosso grupo de estudos está fazendo uma pesquisa sobre o dia a dia de alunos nas escolas e para isso gostaríamos de fazer algumas perguntas a vocês. Aqui não teremos resposta certa ou errada, sintam-se à vontade para falar quando quiserem, caso queiram contribuir com a fala de algum dos participantes podem levantar a mão que iremos ouvir você. Ao final desta conversa teremos um lanche preparado para vocês.

##### **Moderadora:**

- Olá, que tal nos conhecermos um pouquinho? Esta aqui é a bola da apresentação, quem estiver de posse dela terá a oportunidade de se apresentar, falar sua idade e o que mais gosta de fazer e, após isso, irá escolher quem será o próximo,





UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)  
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROESP/UFAM)  
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED/UFAM)  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE/UFAM)



## Perguntas

1. Como é o seu dia a dia na escola?
2. Como é sua participação nas aulas práticas de educação física?
3. O que você costuma fazer na hora do intervalo/ recreio?
4. Como é sua participação nas atividades da sala de aula?
5. Você gosta das atividades que os professores utilizam na sala de aula?
6. As atividades que os professores utilizam na sala de aula colaboram para o seu aprendizado?
7. E quanto aos seus colegas de sala, como é sua relação com eles em sala de aula e na escola?
8. Se você pudesse mudar algo na sua escola, o que você mudaria e por quê?
9. Se você pudesse mudar algo em seus professores, o que você mudaria e por quê?
10. Se você pudesse mudar algo em sua turma, o que você mudaria e por quê?

## Agradecimentos!

Composição do grupo focal



Fonte: A autora, 2022

**APÊNDICE 2 – FICHA PARA REGISTRO DO OBSERVADOR**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPESP/UFAM)  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED/UFAM)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE/UFAM)

**1. \_ Como é o seu dia a dia na escola?**

P1 \_\_\_\_\_  
P2 \_\_\_\_\_  
P3 \_\_\_\_\_  
P4 \_\_\_\_\_  
P5 \_\_\_\_\_  
P6 \_\_\_\_\_  
P7 \_\_\_\_\_  
P8 \_\_\_\_\_

**2. Como é sua participação nas aulas práticas de educação física?**

P1 \_\_\_\_\_  
P2 \_\_\_\_\_  
P3 \_\_\_\_\_  
P4 \_\_\_\_\_  
P5 \_\_\_\_\_  
P6 \_\_\_\_\_  
P7 \_\_\_\_\_  
P8 \_\_\_\_\_

**3. O que você costuma fazer na hora do intervalo/ recreio?**

P1 \_\_\_\_\_  
P2 \_\_\_\_\_  
P3 \_\_\_\_\_  
P4 \_\_\_\_\_  
P5 \_\_\_\_\_  
P6 \_\_\_\_\_  
P7 \_\_\_\_\_  
P8 \_\_\_\_\_

**4. Como é sua participação nas atividades da sala de aula?**

P1 \_\_\_\_\_  
P2 \_\_\_\_\_  
P3 \_\_\_\_\_  
P4 \_\_\_\_\_  
P5 \_\_\_\_\_  
P6 \_\_\_\_\_  
P7 \_\_\_\_\_  
P8 \_\_\_\_\_

**5. Você gosta das atividades que os professores utilizam na sala de aula?**

P1 \_\_\_\_\_  
P2 \_\_\_\_\_  
P3 \_\_\_\_\_  
P4 \_\_\_\_\_  
P5 \_\_\_\_\_  
P6 \_\_\_\_\_  
P7 \_\_\_\_\_  
P8 \_\_\_\_\_

**6. As atividades que os professores utilizam na sala de aula colaboram para o seu aprendizado?**

P1 \_\_\_\_\_  
P2 \_\_\_\_\_  
P3 \_\_\_\_\_  
P4 \_\_\_\_\_  
P5 \_\_\_\_\_  
P6 \_\_\_\_\_  
P7 \_\_\_\_\_  
P8 \_\_\_\_\_

**7. E quanto aos seus colegas de sala, como é sua relação com eles em sala de aula e na escola?**

P1 \_\_\_\_\_  
P2 \_\_\_\_\_  
P3 \_\_\_\_\_  
P4 \_\_\_\_\_  
P5 \_\_\_\_\_  
P6 \_\_\_\_\_  
P7 \_\_\_\_\_  
P8 \_\_\_\_\_

**8. Se você pudesse mudar algo em seus professores, o que você mudaria e por quê?**

P1 \_\_\_\_\_  
P2 \_\_\_\_\_  
P3 \_\_\_\_\_  
P4 \_\_\_\_\_  
P5 \_\_\_\_\_  
P6 \_\_\_\_\_  
P7 \_\_\_\_\_  
P8 \_\_\_\_\_

**9. Se você pudesse mudar algo na sua escola o que você mudaria e por quê?**

P1 \_\_\_\_\_  
P2 \_\_\_\_\_  
P3 \_\_\_\_\_  
P4 \_\_\_\_\_  
P5 \_\_\_\_\_  
P6 \_\_\_\_\_  
P7 \_\_\_\_\_  
P8 \_\_\_\_\_

**10. Se você pudesse mudar algo em sua turma, o que você mudaria e por quê?**

P1 \_\_\_\_\_  
P2 \_\_\_\_\_  
P3 \_\_\_\_\_  
P4 \_\_\_\_\_  
P5 \_\_\_\_\_  
P6 \_\_\_\_\_  
P7 \_\_\_\_\_  
P8 \_\_\_\_\_

Local da Entrevista: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2022

Horário de Início: \_\_\_\_\_

Horário do término: \_\_\_\_\_

Observações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## APÊNDICE 3 – TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP/UFAM  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED/UFAM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFAM



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA O RESPONSÁVEL OU REPRESENTANTE LEGAL DO MENOR

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação do/a aluno/a como voluntário(a) da pesquisa intitulada: **PERCEPÇÃO DISCENTE E O CONTEXTO ESCOLAR: O que dizem os alunos com altas habilidades/superdotação?** Esse estudo está sob responsabilidade da pesquisadora, **Karla Francisca Margarido Braga Gurgel**, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/ UFAM), da Faculdade de Educação (FACED/UFAM) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) locada na Av. Rodrigo Otávio, 3000, Campus FACED/UFAM, bairro Coroado I, Manaus/AM, CEP: 69077-000, **com a qual você poderá entrar em contato** no Laboratório de Estudos em Comportamento Motor e Humano/LECOMH, na faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF), Manaus/AM, pelo telefone: (92) 99410-6030 e e-mail: karla.kfmb@gmail.com. Esse estudo está sob orientação do **Prof. Dr. Lúcio Fernandes Ferreira**, endereço profissional, Av. Rodrigo Otávio, 3000, Faculdade de Educação Física – Coroado I – Manaus/AM, telefone: (92) 98174-6259 e e-mail: lucciofer@gmail.com.

A pesquisa tem como objetivo geral: **Conhecer a percepção de discentes com altas habilidades/superdotação quanto às suas relações no contexto escolar**, e como objetivos específicos: (1) **Identificar a percepção de alunos com altas habilidades/superdotação quanto às suas relações com os professores;** (2) **Identificar a percepção de alunos com altas habilidades/superdotação quanto às suas relações com seus pares;** (3) **Identificar a percepção de alunos com altas habilidades/superdotação quanto sua participação nas atividades escolares.**

Participarão da nossa pesquisa alunos com Altas Habilidades/Superdotação,

Página 1 de 4

Rubricas \_\_\_\_\_ (Pais)

\_\_\_\_\_ (Pesquisadora)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM  
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP/UFAM  
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED/UFAM  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFAM



atendidos pelo Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas. A coleta de informações será realizada por meio da **técnica de grupo focal**, que consiste em uma conversa informal sobre um tema, por meio de uma atividade coletiva, onde os participantes irão expor suas percepções, sentimentos e ideias, fazendo emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, para a qual organizaremos três grupos divididos por seguimento de estudo: (1) Ensino Fundamental Anos Iniciais, (2) Fundamental Anos Finais; e (3) Ensino Médio. Prevemos a realização de um encontro para cada grupo, com a duração média entre 60 e 90 minutos.

A pesquisa será realizada no ambiente do NAAHS e acontecerá de forma coletiva (cinco pessoas), em local amplo da escola disponibilizado pela gestão escolar, podendo ser (auditório, refeitório ou quadra) e que permita o cumprimento do distanciamento dos alunos a fim de atender às regras sanitárias estipuladas pela Organização Mundial de Saúde e pela Secretaria de Saúde do Estado do Amazonas devido à Pandemia do COVID-19. O local será demarcado para manter o distanciamento recomendado pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2020). Além disso, informamos que a pesquisadora disponibilizará aos participantes, equipamentos de segurança como máscara, luvas descartáveis e álcool em gel 70% para uso pessoal

O(A) Sr(a) tem plena liberdade de recusar a participação do(a) aluno(a), ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa e ao aluno(a). O(a) Sr(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração em qualquer fase da pesquisa. Caso aceite, a participação do(a) aluno(a) na pesquisa, a mesma, consistirá em uma reunião em grupo, que acontecerá no NAAHS da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas, de acordo com a data e horário concordados por ambas as partes. Nessa reunião de grupo acontecerá uma conversa informal para

Página 2 de 4

Rubricas \_\_\_\_\_ (Pais)

\_\_\_\_\_ (Pesquisadora)



identificarmos **qual a percepção do aluno com altas habilidades/superdotação quanto às relações no ambiente escolar?**

Os registros das reuniões serão feitos por meio de imagens que serão captados por câmera e gravador de voz, por isso solicitamos seu consentimento para que possamos filmar a entrevista afim de facilitar a transcrição da mesma, posteriormente. Todas as imagens captadas serão utilizadas somente para fins metodológicos de acordo com a prática baseada em evidências, garantindo um total sigilo das imagens. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. As imagens, em hipótese alguma, serão utilizadas para fins comerciais e nem de cunho propagandista.

De acordo com a resolução CNS 466/12, item V: “Toda pesquisa com seres humanos envolve **riscos** em tipos e gradações variadas”. Nessa pesquisa os riscos para o(a) aluno(a) serão: (1) A reunião informal em grupo envolve uma conversa informal sobre a percepção, podendo haver momentos de sensibilidade e emoção ao abordarmos um determinado assunto. Para minimizar e sanar os riscos citados, teremos um mediador e dois observadores que estarão atentos a todos movimentos e gestos que demonstrem desconforto no decorrer do diálogo.

Quanto aos **benefícios** com essa pesquisa, esperamos que as informações levantadas nos auxiliem em compreender melhor as necessidades educacionais especiais dessa população e futuramente promover informações que venham subsidiar a implementação de práticas educacionais mais favoráveis ao desenvolvimento das habilidades dos alunos com altas habilidades/superdotação.

Conforme resolução CNS nº. 466 de 2012, IV.3.f, IV.5.d. este documento foi elaborado duas (2) vias e não cópias, ambas serão assinadas, uma será sua e outra da pesquisadora.

Rubricas \_\_\_\_\_ (Pais)

\_\_\_\_\_ (Pesquisadora)





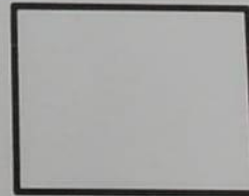
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM  
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP/UFAM  
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED/UFAM  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFAM



Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora e orientador ou contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFAM), situado na Escola de Enfermagem de Manaus - Sala 07, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181 Ramal 2004, e-mail: cep.ufam@gmail.com. Este documento (TCLE) será elaborado em duas vias, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a página com as assinaturas, e assinadas ao término pelo(a) Sr.(a) e pela pesquisadora responsável, ficando uma via com cada uma das partes.

#### Consentimento Pós-Informação

Eu, \_\_\_\_\_,  
 fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu autorizo a participação do aluno(a) em participar do projeto, sabendo que não vai ganhar nada e que pode sair quando quiser. Este documento é emitido em duas (2) vias e ambas serão assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós (conforme resolução CNS nº. 466 de 2012, IV.3.f, IV.5.d).



\_\_\_\_\_  
 Assinatura do responsável

Assinatura Dactiloscópica do responsável

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

Manaus, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Página 4 de 4

Rubricas \_\_\_\_\_ (Pais)

\_\_\_\_\_ (Pesquisadora)

## APÊNDICE 4 – TERMO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE



Poder Executivo  
Ministério da Educação  
Universidade Federal do Amazonas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação



### TERMO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Com a autorização de seus pais/responsáveis você está sendo convidado(a) a participar de forma voluntária da pesquisa intitulada: **“PERCEPÇÃO DISCENTE E O CONTEXTO ESCOLAR: O que dizem os alunos com altas habilidades/superdotação?”**.

Esta pesquisa consiste em uma conversa informal (**Grupo Focal**) sobre um determinado assunto; é uma atividade coletiva, onde você irá expor suas opiniões, sentimentos e ideias sobre o contexto escolar, o local das entrevistas será no espaço indicado pela coordenação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS).

Deixamos claro que, devido ao momento atípico causado pela pandemia de “COVID-19”, adotaremos todas as medidas de prevenção, seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020), ofertando:

1. álcool em gel 70%;
2. máscara de proteção;
3. Espaço demarcado para manter o distanciamento social.

Todos os cuidados para a sua segurança serão tomados, porém, é possível que ocorra algum incidente. A reunião informal em grupo envolve uma conversa informal sobre a percepção, podendo haver momentos de sensibilidade e emoção ao abordarmos um determinado assunto. Para minimizar e sanar os riscos citados, teremos um mediador e dois observadores que estarão atentos a todos movimentos e gestos que demonstrem desconforto no decorrer da conversa e caso você se sinta desconfortável, poderá comunicar o mediador ou aos observadores.

Ao participar dessa pesquisa você contribuirá quanto ao levantamento de informações que irão auxiliar em compreender melhor as necessidades educacionais especiais dessa população e futuramente promover ações que venham ajudar a implementação de práticas educacionais mais favoráveis ao desenvolvimento das habilidades dos alunos com altas habilidades/superdotação.



Poder Executivo  
Ministério da Educação  
Universidade Federal do Amazonas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação



Durante a pesquisa será necessário o registro de imagens que serão captados por câmera de vídeos e gravador de voz para auxiliar na análise de dados, porém esse material **será mantido em sigilo absoluto**. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas **a sua identidade não será em hipótese alguma divulgada**, sendo **guardada em sigilo**.

Adorariamos contar com sua participação, mas sinta-se à vontade caso queira recusar este convite ou queira desistir a qualquer momento da pesquisa, não haverá problemas, assim como nenhum custo financeiro.

Para eventuais dúvidas e esclarecimentos sobre esta pesquisa você pode entrar em contato a qualquer momento para informações adicionais com:

- 1- **Karla Francisca Margarido Braga Gurgel** (pesquisadora responsável) telefone (92) 99410-6030, e-mail [karla.kfmb@gmail.com](mailto:karla.kfmb@gmail.com);
- 2- **Prof. Dr. Lúcio Fernandes Ferreira** (orientador dessa pesquisa), telefone (92) 98174-6259, e-mail: [lucciofer@ufam.edu.br](mailto:lucciofer@ufam.edu.br).

Este documento (Termo de Assentimento) será elaborado em duas vias, que serão **rubricadas em todas as suas páginas, exceto a página com a assinatura**, e assinadas ao término por você e pesquisadora responsável, **ficando uma via com cada uma das partes**.

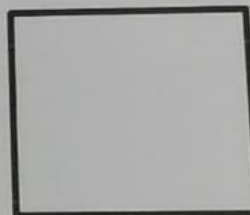


Poder Executivo  
Ministério da Educação  
Universidade Federal do Amazonas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação



Consentimento Pós-Informação

Eu, \_\_\_\_\_,  
(**nome completo do participante**), fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer em sua pesquisa intitulada: **Percepção discente e o contexto escolar: o que dizem os alunos com altas habilidades/superdotação?** e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação fornecida por ela. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que **não vou ganhar nada e a qualquer momento posso dizer não e desistir que ninguém vai ficar furioso**. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis ou representantes legais. Este documento (Termo de Assentimento) é emitido em **duas vias**, que serão **rubricadas em todas as suas páginas, exceto a página com as assinaturas**, e assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando **uma via com cada um de nós** (conforme resolução CNS n°. 466 de 2012, IV.3.f, IV.5.d).





\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

Impressão do polegar caso não saiba assinar

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável

Manaus, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## APÊNDICE 5 – PARECER DO CEP

|   |  |   |
|---|--|---|
|    | UNIVERSIDADE FEDERAL DO<br>AMAZONAS - UFAM |  |
| <b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>   |  |   |
| <b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>   |  |   |
| <b>Título da Pesquisa:</b> PERCEPÇÃO DISCENTE E O CONTEXTO ESCOLAR: O QUE DIZEM OS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO?   |  |   |
| <b>Pesquisador:</b> KARLA FRANCISCA MARGARIDO BRAGA GURGEL  |  |   |
| <b>Área Temática:</b>   |  |   |
| <b>Versão:</b> 2  |  |   |
| <b>CAAE:</b> 58926922.4.0000.5020   |  |   |
| <b>Instituição Proponente:</b> Programa de Pós-Graduação em Educação  |  |   |
| <b>Patrocinador Principal:</b> Financiamento Próprio  |  |   |
| <b>DADOS DO PARECER</b>   |  |   |
| <b>Número do Parecer:</b> 5.496.225   |  |   |
| <b>Apresentação do Projeto:</b>   |  |   |
| <p>Nosso objetivo será conhecer a percepção de alunos com altas habilidades em relação ao contexto escola. Trata-se de um estudo de caracterização com abordagem qualitativa. Participarão 17 alunos com Altas Habilidades/Superdotação, entre 7 e 16 anos de idade, sendo onze meninas e seis meninos. A coleta de informações será realizada por meio da técnica de grupo focal que acontecerá em três encontros com duração média entre 60 e 90 minutos. Os encontros serão realizados por seguimento escolar, seguindo a ordem: 1º Encontro: com alunos do Fundamental I; 2º Encontro: com alunos do Fundamental II; e 3º Encontro com alunos do Ensino Médio. A análise de dados se dará por meio da análise textual discursiva que envolve a transcrição, unitarização e categorização. Esperamos que as informações levantadas nos auxiliem a compreender melhor as necessidades educacionais especiais dessa população.</p> |  |   |
| <b>Objetivo da Pesquisa:</b>  |  |   |
| <b>Objetivo Primário:</b>   |  |   |
| <p>Conhecer a percepção de discentes com altas habilidades/superdotação quanto às suas relações no contexto escolar.</p>  |  |   |
| <b>Objetivo Secundário:</b>   |  |   |
| <p>Identificar a percepção de discentes com altas habilidades/superdotação quanto às suas relações com os professores;</p>  |  |   |
| <b>Endereço:</b> Rua Teresina, 4950   | <b>CEP:</b> 69.057-070                     |   |
| <b>Bairro:</b> Adrianópolis   | <b>Município:</b> MANAUS                   |   |
| <b>UF:</b> AM   |  |   |
| <b>Telefone:</b> (92)3305-1181  | <b>E-mail:</b> cep.ufam@gmail.com          |   |
| Página 01 de  |  |   |



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.496.225

Identificar a percepção de discentes com altas habilidades/superdotação quanto às suas relações com seus pares;

Identificar a percepção de discentes com altas habilidades/superdotação quanto sua participação nas atividades escolares.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

De acordo com o pesquisador responsável:

**Riscos:**

De acordo com a resolução CNS 466/12, item V: "Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variadas". Nessa pesquisa os riscos para o(a) aluno(a) serão: (1) A reunião informal em grupo envolve uma conversa informal sobre a percepção, podendo haver momentos de sensibilidade e emoção ao abordarmos um determinado assunto. Para minimizar e sanar os riscos citados, teremos um mediador e dois observadores que estarão atentos a todos movimentos e gestos que demonstrem desconforto no decorrer do diálogo.

**Benefícios:**

Quanto aos benefícios com essa pesquisa, esperamos que as informações levantadas nos auxiliem em compreender melhor as necessidades educacionais especiais dessa população e futuramente promover informações que venham subsidiar a implementação de práticas educacionais mais favoráveis ao desenvolvimento das habilidades dos alunos com altas habilidades/superdotação.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

**Desenho:**

Nosso estudo traduz-se como pesquisa de caracterização com abordagem qualitativa, o que é essencial para caminhar em direção à compreensão de um dado fenômeno (VOLPATO, 2017). Pesquisas qualitativas não buscam representatividade numérica, mas sim, o aprofundamento da compreensão a respeito de um grupo social ou fenômeno em sua totalidade, enfatizando o sujeito suas experiências e analisando-as a partir das informações narradas (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

**Metodologia Proposta:**

Nosso estudo traduz-se como pesquisa de caracterização com abordagem qualitativa, o que é essencial para caminhar em direção à compreensão de um dado fenômeno (VOLPATO, 2017). Pesquisas qualitativas não buscam representatividade numérica, mas sim, o aprofundamento da compreensão a respeito de um grupo social ou fenômeno em sua totalidade, enfatizando o sujeito suas experiências e analisando-as a partir das informações narradas (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Pretendemos conhecer a percepção de discentes com altas habilidades sobre suas relações no contexto escolar. Teremos 17 participantes, identificados com altas habilidades/superdotação, na

**Endereço:** Rua Teresina, 4950

**Bairro:** Adrianópolis

**UF:** AM

**Telefone:** (92)3305-1181

**Município:** MANAUS

**CEP:** 69.057-070

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.496.225

faixa etária de 7 a 16 anos. Nossa variável teórica será a percepção no contexto escolar, e como variáveis operacionais teremos: (1) percepção sobre as relações com seus pares; (2) percepção sobre participação nas atividades escolares; e (3) percepção sobre as relações com os professores de sala. Utilizaremos a técnica de grupo focal para a coleta das informações.

Hipótese:

Qual a percepção do discente com altas habilidades/superdotação em relação ao contexto escolar?

Critério de Inclusão:

Alunos identificados pelo Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S; Alunos que frequentam o NAAH/S;

Critério de Exclusão:

Alunos que saírem antes do término dos encontros;  
Alunos que não responderem aos questionamentos;  
Alunos impossibilitados de participar por problemas de saúde.

Metodologia de Análise de Dados:

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa e por ser textos produzidos pelos questionamentos dos participantes, nossa análise de dados se dará por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). Para Moraes e Galiazzi (2006; 2021), a ATD é um método de análise que busca a construção de um metatexto descritivo e interpretativo a partir do conjunto de textos produzidos na recolha de dados. Envolve a transcrição, unitarização e categorização (MORÃES; GALIAZZI, 2006; 2021). Conforme Gatti (2005) O material, seja: anotações, gravações e filmagens, deverão ser recolhidos e debatidos entre o moderador e o observador, pois será necessário comparar as anotações desses dois integrantes para que se verifique a veracidade dos fatos. Após averiguação dos registros obtidos durante os encontros do grupo focal, faremos a transcrição e as demais etapas da ATD.

Desfecho Primário:

Conhecer a percepção de discentes com altas habilidades/superdotação quanto às suas relações no contexto escolar.

Desfecho Secundário:

Identificar a percepção de discentes com altas habilidades/superdotação quanto às suas relações com os professores;

Identificar a percepção de discentes com altas habilidades/superdotação quanto às suas relações com seus pares;

Identificar a percepção de discentes com altas habilidades/superdotação quanto sua participação

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

Município: MANAUS

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.496.225

nas atividades escolares.

Tamanho da amostra: 17

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Trata-se de um projeto de pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFAM, intitulado "PERCEPÇÃO DISCENTE E O CONTEXTO ESCOLAR: O QUE DIZEM OS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO?", Pesquisadora Karla Francisca Margarida Braga Gurgel, orientador Prof<sup>o</sup> Dr. Lúcio Fernandes Ferreira, Assistentes: Lúcio Fernandes Ferreira; Cleverton José Farias de Souza. O estudo traduz-se como pesquisa de caracterização com abordagem qualitativa. Pretende-se conhecer a percepção de discentes com altas habilidades sobre suas relações no contexto escolar. Teremos 17 participantes, identificados com altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 7 a 16 anos. Nossa variável teórica será a percepção no contexto escolar, e como variáveis operacionais teremos: (1) percepção sobre as relações com seus pares; (2) percepção sobre participação nas atividades escolares; e (3) percepção sobre as relações com os professores de sala. A coleta de informações será realizada por meio da técnica de grupo focal que acontecerá em três encontros com duração média entre 60 e 90 minutos. Os encontros serão realizados por seguimento escolar, seguindo a ordem: 1º Encontro: com alunos do Fundamental I; 2º Encontro: com alunos do Fundamental II; e 3º Encontro com alunos do Ensino Médio. A análise de dados se dará por meio da análise textual discursiva que envolve a transcrição, unitarização e categorização. Esperamos que as informações levantadas nos auxiliem a compreender melhor as necessidades educacionais especiais dessa população.

Concernente ao Protocolo submetido à avaliação pelo CEP registra-se da documentação obrigatória o que segue:

- a) FOLHA DE ROSTO: APRESENTADA E ADEQUADA;
- b) PROJETO DE PESQUISA BÁSICO: APRESENTADO E ADEQUADO;
- c) INSTRUMENTOS DA PESQUISA (roteiros das sessões de grupo focal, fichas de observação): APRESENTADOS E ADEQUADOS;
- d) TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE- SEDUC: APRESENTADO E ADEQUADO;
- e) TCLE/RESPONSÁVEL: APRESENTADO E ADEQUADO;
- f) TERMO DE ASSENTIMENTO: APRESENTADO E ADEQUADO;
- g) RISCOS E BENEFÍCIOS: APRESENTADOS E ADEQUADOS;
- h) CRITÉRIOS DE INCLUSÃO: APRESENTADOS E ADEQUADOS;
- i) CRONOGRAMA: APRESENTADO E ADEQUADO (coleta de dados, de 01 a 29/07/2022);
- j) ORÇAMENTO: APRESENTADO E ADEQUADO (Financiamento próprio no valor de R\$ 3.824,00).

**Endereço:** Rua Teresina, 4950

**Bairro:** Adrianópolis

**CEP:** 69.057-070

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3305-1181

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com





UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.496.225

**Recomendações:**

Pesquisador(a) esclareça suas dúvidas, consultando a página do CEP em [www.cep.ufam.edu.br](http://www.cep.ufam.edu.br). Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares. A aprovação do protocolo neste Comitê NÃO SOBREPÕE eventuais restrições ao início da pesquisa estabelecidas pelas autoridades competentes, devido à pandemia de COVID-19. O pesquisador(a) deve analisar a pertinência do início, segundo regras de sua instituição ou instituições/autoridades sanitárias locais, municipais, estaduais ou federais.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A proposta em questão apresenta relevância social e científica no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, com tema de expressão no âmbito da pesquisa acadêmica.

Diante do exposto, somos de parecer pela APROVAÇÃO do projeto, pois a pesquisadora CUMPRIU INTEGRALMENTE com as determinações da Resolução 466/12 no que concerne aos termos de apresentação obrigatória, acima mencionados. Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares.

Atenção! "O(A) pesquisador(a) deve enviar por Notificação os relatórios parciais e final. (item XI.d. da Res 466/2012-CNS), por meio da Plataforma Brasil e manter seu cronograma atualizado, solicitando por Emenda eventuais alterações antes da finalização do prazo inicialmente previsto.

SMJ

É o parecer

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento  | Arquivo                                       | Postagem               | Autor                                  | Situação |
|---|---|------------------------|--|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1887606.pdf | 27/06/2022<br>18:01:35 |  | Aceito   |
| Outros  | CARTA_RESPOSTA.pdf                            | 27/06/2022<br>17:59:30 | KARLA FRANCISCA MARGARIDO BRAGA GURGEL | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMO_ASSENTIMENTO_ALTERADO.pdf               | 27/06/2022<br>17:56:57 | KARLA FRANCISCA MARGARIDO BRAGA GURGEL | Aceito   |
| Outros  | ORCAMENTO.pdf                                 | 21/05/2022<br>00:03:11 | KARLA FRANCISCA MARGARIDO BRAGA GURGEL | Aceito   |

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

Município: MANAUS

E-mail: [cep.ufam@gmail.com](mailto:cep.ufam@gmail.com)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.496.225

|   |                         |                        |  |        |
|---|-------------------------|------------------------|--|--------|
| Outros  | ANUENCIA.pdf            | 21/05/2022<br>00:02:15 | KARLA FRANCISCA<br>MARGARIDO<br>BRAGA GURGEL | Aceito |
| Outros  | FICHA_OBSERVADOR.pdf    | 20/05/2022<br>23:56:21 | KARLA FRANCISCA<br>MARGARIDO<br>BRAGA GURGEL | Aceito |
| Outros  | INSTRUMENTO.pdf         | 20/05/2022<br>23:55:41 | KARLA FRANCISCA<br>MARGARIDO<br>BRAGA GURGEL | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMO_ASSENTIMENTO.pdf  | 20/05/2022<br>23:54:57 | KARLA FRANCISCA<br>MARGARIDO<br>BRAGA GURGEL | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMO_CONSENTIMENTO.pdf | 20/05/2022<br>23:54:39 | KARLA FRANCISCA<br>MARGARIDO<br>BRAGA GURGEL | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | PROJETO.pdf             | 20/05/2022<br>23:54:01 | KARLA FRANCISCA<br>MARGARIDO<br>BRAGA GURGEL | Aceito |
| Cronograma  | CRONOGRAMA.pdf          | 20/05/2022<br>23:53:33 | KARLA FRANCISCA<br>MARGARIDO<br>BRAGA GURGEL | Aceito |
| Folha de Rosto  | FOLHA_ROSTO.pdf         | 20/05/2022<br>23:52:12 | KARLA FRANCISCA<br>MARGARIDO<br>BRAGA GURGEL | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MANAUS, 28 de Junho de 2022

Assinado por:  
Eliana Maria Pereira da Fonseca  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com