

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



**ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: INDICAÇÃO, INTERVENÇÃO E
PRÁTICAS COLABORATIVAS**

CHAIANE CANDIDO DOS SANTOS WENZEL

São Carlos

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



**ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: INDICAÇÃO, INTERVENÇÃO E
PRÁTICAS COLABORATIVAS**

CHAIANE CANDIDO DOS SANTOS WENZEL

Dissertação apresentada como requisito para o Exame de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Especial, sob a orientação da Profa. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni

São Carlos

2025

Wenzel, Chaiane Candido dos Santos

ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO:
INDICAÇÃO, INTERVENÇÃO E PRÁTICAS
COLABORATIVAS / Chaiane Candido dos Santos Wenzel
-- 2025.
102f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Rosemeire de Araújo Rangni
Banca Examinadora: Rosimeire Maria Orlando, Eliana
Marques Zanata
Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Altas Habilidades ou
Superdotação. 3. Ensino Colaborativo. I. Wenzel,
Chaiane Candido dos Santos. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Chaiane Candido dos Santos Wenzel, realizada em 25/02/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni (UFSCar)

Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)

Profa. Dra. Eliana Marques Zanata (UNESP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

AGRADECIMENTOS

Várias pessoas estavam comigo, de alguma forma, na construção dessa dissertação. Por isso, sou grata a todos professores e professoras que edificaram minha formação desde a educação básica até a universidade, que contribuíram com a minha formação pessoal e profissional, assim como aos locais que atuei enquanto professora.

Agradeço à *Deus* pela minha vida, por me permitir a graça de realizar esse sonho e por ter cuidado de cada detalhe mesmo nas dificuldades, e por me proporcionar a oportunidade de ser um instrumento para melhorar a qualidade de vida dos alunos.

Ao meu esposo *Allan*, pelo companheirismo de vida, por entender minhas faltas, meus momentos de dificuldade e por não me deixar desanimar.

Às minhas filhas *Manuela e Isabela*, por me mostrarem que eu precisava entender mais sobre altas habilidade ou superdotação, pela compreensão em relação à minha falta, por me incentivar, por seus abraços cheio de acalento e amor.

Ao meu pai *Maciel*, por sempre me incentivar nos estudos, pelos livros que me deu, pelo sonho que sonhou comigo desde a graduação até a pós-graduação.

À minha mãe *Nilcéia*, por me dar a vida, pelo carinho comigo e com as meninas, pelos desabafos e torcida.

Ao meu irmão *Gabriel*, por acolher minhas mensagens mesmo quando estava em outro continente e me incentivar a chegar até o final.

Aos meus sogros *Magali e Wanderci*, cunhados *Wanderson e Amanda*, sobrinha-afilhada *Alice*, agradeço o carinho e a compreensão que tiveram diante das minhas faltas, e por cuidar das meninas.

À minha orientadora, *Rosemeire Rangni*, por ser uma mãe para mim: sempre muito cautelosa, carinhosa e persistente nas minhas dificuldades. Obrigada por não me deixar desanimar, me fazer encontrar minha melhor versão, e por me orientar com maestria e zelo. Agradeço por me dizer que nessa área eu teria que ser forte. Espero fazer o melhor!

À *Escola Católica Querigma*, pelo incentivo, pelas orações e pela compreensão diante das minhas faltas e dos ajustes de horário.

À *Prefeitura Municipal de São Carlos* por ter permitido a coleta de dados da pesquisa.

Às amigas que encontrei nas disciplinas, pelos desabafos, união, encontros e alegrias nessa trajetória.

Às amigas *Cariza, Ana Flávia e Rafaela*, por nunca me deixarem desistir.

Ao *GRUPOH* pelos aprendizados, incentivos e contribuições que me ensinaram muito sobre a temática das altas habilidades ou superdotação.

Aos *pais dos alunos*, por confiarem seus filhos e filhas a participarem da pesquisa.

Às *crianças*, por me permitirem conhecer mais sobre suas habilidades.

Aos queridos *Hellen, Marcelo e Natália* por me incentivarem, apoiarem e contribuírem para com o meu processo formativo.

Às professoras *Érika, Amaraysa, Janaina, Valéria, Raquel e Cinthia* por disponibilizarem seu tempo, diálogo, ensinamento, parceria, além do carinho que sempre tiveram comigo.

À minha *vó Maria (in memorian)*, querida, partiu durante esse meu processo de transformação. Agradeço pelos nossos momentos.

Aos *amigos* do nosso convívio, agradeço a compreensão pela ausência e o incentivo para finalizar esse processo.

Ela é sozinha, porém, mais importante que todas vós, pois foi ela que eu reguei. Foi ela que pus sob a redoma. Foi ela que abriguei com o para-vento. Foi por ela que matei as larvas (exceto duas ou três, por causa das borboletas). Foi ela que eu escutei se queixar ou se gabar, ou mesmo calar-se algumas vezes, já que ela é a minha rosa.

O Pequeno Príncipe.

RESUMO

Os estudantes com altas habilidades ou superdotação (AHSD) - público da Educação Especial – têm direitos garantidos quanto ao atendimento educacional especializado e, para tanto, devem ser identificados e receber atendimentos, proporcionando-lhes oportunidades para suas capacidades diferenciadas. Uma possibilidade de trabalho da equipe escolar junto aos estudantes da Educação Especial é o ensino colaborativo. A partir disso, tem-se como problema de pesquisa: como um programa de intervenção na perspectiva colaborativa contribuiria para a visibilidade dos estudantes com indicação de AHSD do 1º e 2º anos no ensino fundamental I em uma escola na rede municipal de ensino de uma cidade do interior de São Paulo? O objetivo principal foi criar um programa de intervenção na perspectiva colaborativa para estudantes com AHSD do primeiro e segundo ano do ensino fundamental I de uma escola pública do interior de São Paulo. Os objetivos específicos foram: 1. Indicar estudantes com características de AHSD no 1º e 2º anos do ensino fundamental I; 2. Sugerir a criação de um programa de intervenção colaborativa aos estudantes indicados com AHSD; e 3. Levantar e indicar pontos e lacunas da capacitação aos professores sobre o tema de AHSD. O estudo foi dividido em três etapas e caracterizado como sendo do tipo Intervenção Pedagógica, pois trata-se de uma pesquisa empírica qualitativa. A primeira etapa consistiu na capacitação dos professores sobre a temática de AHSD; na segunda houve a indicação de estudantes por meio de questionários de identificação e portfólios; e, na terceira, a criação de um programa de intervenção colaborativa aos estudantes indicados. Participaram 150 estudantes, professores regulares, professor de Educação Física, Diretora, Vice-diretor e Coordenadora. Os resultados foram: a) constatou-se que a equipe escolar, por meio da capacitação realizada, não tinha conhecimento consistente de indicadores de AHSD para o trabalho de identificação dos estudantes; b) foram indicados 26 estudantes; c) houve a criação de um programa de intervenção colaborativa com os professores e aos 26 estudantes indicados (segunda etapa); d) foram criadas três atividades: Matemática, Astronomia e Ciências, de acordo com a teia de interesse de sete estudantes (terceira etapa); e) observou-se a dificuldade do tempo para implementar o Programa de Intervenção Colaborativa, mesmo que ele tenha demonstrado efetividade ao ser iniciado; e) a literatura especializada apresentou escassez de trabalhos voltados para AHSD e Ensino Colaborativo. Dessa forma, sugere-se continuidade do programa de intervenção a esses estudantes, assim como sua avaliação para que possa ser aperfeiçoado e implementado a todos os estudantes indicados e às outras turmas da escola.

Palavras-chave: Educação Especial, Altas habilidades ou superdotação, Ensino Colaborativo, Co-ensino.

ABSTRACT

Gifted students, who are part of Special Education, have guaranteed rights to specialized educational support and, to this end, they must be identified and receive it, providing them with opportunities for their differentiated abilities. One possibility for school staff to work with special education students is the collaborative teaching. Based on this, the research problem is: how would an intervention program from a collaborative perspective contribute to the visibility of students with indications of giftedness in the 1st and 2nd years of elementary school in a school of the municipal education network in an inland city of São Paulo, Brazil? The main objective was to create an intervention program by a collaborative perspective for gifted students in the 1st and 2nd years of elementary school in a public school of inland of São Paulo. The specific objectives were: 1. to identify gifted students with characteristics in the 1st and 2nd years of elementary school; 2. to suggest the creation of a collaborative intervention program for gifted students; and 3. to survey and indicate points and gaps in teacher training on giftedness. The study was divided into three sections and characterized as being of the Pedagogical Intervention as a qualitative empirical research. The first section consisted of training teachers about giftedness; the second one involved nominating students using questionnaires and portfolios; and the third one involved creating a collaborative intervention program for the nominated students. The participants were: 150 students, classroom teachers, a PE teacher, the principal, vice-principal and coordinator. The results were: a) the school staff did not have consistent knowledge about giftedness to identify students; b) 26 students were nominated; c) a collaborative intervention program was created with the teachers and the 26 nominated students (second section); d) three activities were planned: Mathematics, Astronomy, and Science according to the interests of seven students (third section); e) It was observed the difficulty of time to implement the Collaborative Intervention Program even though it was proved to be effective; e) the specialized literature showed a scarcity of work focused on giftedness and collaborative teaching. It is suggested continuing the intervention program for these students as well as evaluating to be improved and implemented for all the students nominated and the other ones at the school.

Keywords: Special Education, Giftedness, Collaborative teaching, Co-teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos selecionados para a revisão	33
Quadro 2 - Artigos encontrados no Portal Capes	45
Quadro 3 - Artigos encontrados no ERIC.....	45
Quadro 4 - Espaços físicos da escola, local da pesquisa	49
Quadro 5 - Participantes da 1º etapa.....	50
Quadro 6 - Participantes da 2º etapa.....	51
Quadro 7 - Participantes da 3º etapa.....	55
Quadro 8 - Estudantes indicados	55
Quadro 9 - Atividades do Programa Interventivo Colaborativo.....	56
Quadro 10 - Relatos dos participantes	58
Quadro 11 - Planejamento	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultado da aplicação dos instrumentos: LIVIAHSD, LIVIAHSD-AA- Área Artística e LIVIAH/SD-ACC	58
Tabela 2 - Resultados do QIAHSD-A- 1º-4º-versão compactada.....	59
Tabela 3 - Alunos indicados para o Programa Interventivo Colaborativo.....	59

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de artigos por categoria	34
Gráfico 2 - Resultado das respostas de gestores e professores	57
Gráfico 3 - Respostas à percepção de estudantes com AHSD	57
Gráfico 4 - Estudantes indicados com possível dupla excepcionalidade	60

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação gráfica da Concepção de Superdotação dos Três Anéis	24
Figura 2 - Modelo Triádico de Enriquecimento	26

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1- Portfólio de Língua Portuguesa	61
Imagem 2- Portfólio de Língua Portuguesa	61
Imagem 3- Portfólio de Língua Portuguesa	62
Imagem 4- Portfólio de Língua Portuguesa	62
Imagem 5- Portfólio de Matemática	63
Imagem 6- Portfólio de Matemática	63
Imagem 7- Portfólio de Matemática	64
Imagem 8- Portfólio de Matemática	64
Imagem 9- Teia de Interesse	65
Imagem 10- Teia de Interesse	65
Imagem 11- Slide de apresentação aos professores	66
Imagem 12- Slide sobre o Ensino Colaborativo	66
Imagem 13- Fichas.....	68
Imagem 14- Atividade realizada no papel	69
Imagem 15- Atividade realizada no computador	69
Imagem 16- Planetário	70
Imagem 17- Constelação.....	71
Imagem 18- Jogo educativo	71
Imagem 19- Terrário	72
Imagem 20- Terrário	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AHSD	Altas habilidades ou superdotação
BAICI	Bateria de Avaliação da Inteligência e Criatividade Infantil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
ERIC	<i>Education Resources Information Center</i>
GRUPOH	Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial Humano
GWPNF	<i>Guess Who: Peer Nomination Form</i>
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Horário de Trabalho Pedagógico Individual
ITP	Escala Identificação de Talentos pelo Professor
LDBEN	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
LIVIAH/SD	Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação
LIVIAHSD-AA	Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação - área artística
LIVIAHSD-ACC	Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação- Área corporal-cinestésica
MEC	Ministério da Educação
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
OASIS	Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto
PEI	Plano Educacional Individualizado
PEM	Questionário de Estrutura Multiplicativa
PIT	Programa de Incentivo ao Talento
QI	Quociente de Inteligência
QIIAHSD-A	Questionário de Autonegação e Nomeação por Colegas-
QIIAHSD-A	Questionário para Identificação de Indicadores de Altas habilidades ou Superdotação-Aluno
QIIAHSD-R	Questionário para Identificação de Indicadores de Altas habilidades ou Superdotação-Responsáveis
QIIAHSD	Questionário para Identificação de Indicadores de Altas habilidades ou Superdotação-Professores
QCCA	Questionário Complementar de Características Artísticas e Esportivas
SDN	<i>Sport Talent With the Sport Search Method</i>
SCOPUS	<i>Scientific Online Periodicals System</i>
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDE	Teste de Desempenho Escolar
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
OBJETIVOS	23
1 ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NA PERSPECTIVA DE JOSEPH RENZULLI E IDENTIFICAÇÃO	24
1.1 Identificação de estudantes com altas habilidades ou superdotação: revisão da literatura	27
1.2 Identificação de altas habilidades ou superdotação: Produções de artigos científicos (2014-2024)	30
a) Identificação	35
b) Validação	37
c) Serviços	39
d) Mitos	40
e) Enriquecimento	40
2 ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO E ENSINO COLABORATIVO	42
3 MÉTODO	47
3.1 Caracterização da pesquisa	47
3.2 Aspectos éticos	47
3.3 Local	48
3.4 Procedimentos de Coleta dos dados	50
3.4.1.1 Instrumentos da 1º etapa	51
3.4.1.2 Análise dos dados da primeira etapa	51
3.4.2 Segunda Etapa: Rastreo em grupo e individual	51
3.4.2.1 Instrumentos da segunda etapa	52
3.4.2.2 Desenvolvimento da segunda etapa	53
3.4.2.3 Análise dos dados	54
a) Rastreo com os estudantes das turmas dos 1º e 2º anos	54
b) Rastreo individualizado	54
3.5 Terceira etapa: implantação do programa colaborativo	54
3.5.1 Instrumento da terceira etapa	55
3.5.2 Desenvolvimento da terceira etapa	56
4. RESULTADOS	57
4.1 Primeira etapa	57
4.1.1 Conhecimentos dos professores e gestores sobre AHSD	57
4.2 Segunda etapa: Triagem	58
4.2.1 Triagem geral	58
4.2.2 Triagem individual	60

4.2.3 Terceira etapa.....	65
4.2.3.1 Programa Interventivo Colaborativo	65
4.2.3.2 Capacitação para o Programa Interventivo Colaborativo	66
4.2.3.3 Programa Interventivo Colaborativo	67
a) Matemática	67
Primeira atividade: desafio da divisão.....	67
Segunda atividade: matemática no computador	68
b) Astronomia	70
Primeira atividade: conteúdos de Astronomia.....	70
Segunda atividade: Astronomia no computador	71
c) Ciências	72
Conteúdo sobre plantas	72
Atividade: montagem do terrário	72
5 DISCUSSÃO.....	74
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS.....	81
APÊNDICES	88

APRESENTAÇÃO

A Educação Especial entrou na minha vida enquanto eu ainda não pensava na graduação. Sempre tive encantamento por pessoas que necessitavam de alguma acessibilidade ou que possuíam alguma deficiência.

Nos anos que tentei o vestibular sempre foquei em Química, pois os experimentos sempre me atraíram, mas percebia que ainda não era a hora de ingressar na universidade. Quando decidi que seria a última tentativa de uma universidade pública, olhei o curso novo da Universidade Federal de São Carlos - Curso de Licenciatura em Educação Especial. Resolvi tentar, pensando nos meus momentos de atuação, e fui aprovada. Naquele mesmo ano, fui chamada em Química, mas já havia feito a escolha.

Os anos passaram, a pesquisa me chamou a atenção, a Química não poderia ficar de lado e no trabalho de conclusão de curso uni a deficiência intelectual e a adaptação curricular em Química.

Fui para a prática, escola especial, atendimentos, escola regular. Me graduei em Pedagogia, fiz Especialização em Autismo e Psicopedagogia e, também, constituí família. Tenho duas filhas. Ingressei em um concurso na rede municipal de São Carlos e mais uma vez um encantamento: o de pesquisar, avaliar, buscar a causa, a solução, pensar em como adequar, discutir ideias, colaborar, trabalhar em parceria...ver tudo fluir!

Sempre observei que o desenvolvimento da minha primeira filha não condizia com o que eu recordava dos estudos e o que eu via na prática. No entanto, me “culpava” por ter estimulado demais. O tempo passou, aos três anos eu ouvi de uma neuropediatra que minha filha tinha o desenvolvimento mais do que esperado para sua idade, por isso a escola não estava sabendo lidar com ela.

Após um longo caminho percorrido, por mais que minha graduação havia sido sobre Educação Especial, não passava pela minha cabeça que alguma atipicidade poderia estar acontecendo na minha família. Foi quando eu ouvi “você já pensou que isso poderia ser altas habilidades ou superdotação (AHSD)? E era isso. Resumindo, minha filha mais velha recebeu o parecer de AHSD e a mais nova está em processo de avaliação.

Com isso, decidi estudar mais. Meu olhar mudou na escola que atuo, senti que precisava ajudar outras famílias na busca do que poderia estar acontecendo com seus filhos. Dessa forma, busquei o mestrado. Ingressei e percebi que era a hora de me aprofundar mais.

Conheci a professora Rosemeire Rangni e, com ela, veio a oportunidade de aprender a cada conversa, a cada aula e a cada orientação um pouco mais sobre a pesquisa, sobre a temática das AHSD e, ainda, superar os desafios em relação à pesquisa, a escrita e a atuação enquanto professora.

Desejo que, enquanto professora, eu possa contribuir muito mais com meus alunos, os que são identificados e os que ainda serão. Gostaria de contribuir de forma colaborativa com a equipe escolar

em que eu atuo, para que juntos possamos melhorar a qualidade de ensino, assim como auxiliá-la para não negligenciar os alunos por causa dos mitos existentes em relação às AHSD.

Desejo contribuir com a Rede Municipal de Ensino por meio dos conhecimentos que estou adquirindo, com as identificações e a atenção aos alunos com AHSD.

Para além, almejo que esses alunos tenham acesso ao enriquecimento, sejam respeitados e reconhecidos por suas habilidades, como também anseio que os professores sejam colaborativos com uma educação de qualidade.

INTRODUÇÃO

Entre o público da Educação Especial estão os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação¹ (AHSD) que, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008,

[...] são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008, p. 9).

A identificação de pessoas com AHSD tem sido realizada por meio de diversos instrumentos que, muitas vezes, são subsidiados por referenciais teóricos incompatíveis (Pérez; Freitas, 2016). Essas autoras apresentam instrumentos que fazem diálogo com a Teoria dos Três Anéis, de Renzulli (1986), e a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner (1999). Para Renzulli (2016), uma pessoa com AHSD apresenta interação entre três fatores (chamados de anéis), cujas descrições são: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade.

Sendo assim, a identificação desses estudantes é considerada essencial frente ao presente panorama educacional brasileiro, uma vez que é necessária para garantir o atendimento especializado previsto na legislação vigente (Brasil, 1996, 2011).

Além disso, destaca-se que a Educação tem presenciado o desenvolvimento de estudos e a promoção dos direitos humanos, os quais têm contribuído para a evolução dos conceitos, legislações e práticas pedagógicas. Esse movimento tem culminado na reestruturação do sistema de ensino regular, incorporando um enfoque mais inclusivo no qual os estudantes com AHSD passaram a ser contemplados com educação especializada e inseridos no público da Educação Especial (Brasil, 1996). Todavia, observa-se que os estudantes com dificuldade e rendimento insatisfatório são rapidamente identificados e encaminhados para atendimentos, enquanto os que se destacam por suas habilidades recebem pouco apoio para suas diferenças e potenciais (Guenther, 2012; Maia-Pinto; Fleith, 2004; Martins, Chacon, Almeida, 2018).

De acordo com Chacon *et al.* (2017), a identificação das pessoas com AHSD é permeada pelo desconhecimento e pelo mito, os quais dificultam identificá-las. Os mitos surgem no imaginário popular quando existe a dificuldade em compreender um fenômeno, prejudicando o real entendimento.

Ao fazerem uma análise da literatura, Antipoff e Campos (2010) notaram a existência de desinformação em relação ao público de AHSD, além da necessidade de identificá-los e desenvolvê-

¹ Nesta pesquisa será utilizada a terminologia “altas habilidades ou superdotação”, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996).

los em suas habilidades. Elas alertam para a dificuldade de identificação e de atuação junto a esse alunado.

As autoras acrescentam ainda que há mitos como: a pessoa com AHSD se destaca em todas as áreas; todo indivíduo tem QI elevado; é inata ou produto social; o indivíduo é psicologicamente ajustado e se tornam adultos eminente; vem de classe social alta; não se deve identificar quem tem AHSD; e não precisam de atendimento educacional especializado.

Azevedo e Mettrau (2010) pontuam que os mitos permeiam as crenças de grupos de professores, os quais acreditam que esses alunos não necessitam de atendimento diferenciado (mesmo isso sendo garantido por lei). Afirmam ainda que os profissionais ofertam uma educação que seja igual para todos, além de não acreditarem no atendimento especializado. Assim, a visão do professor é que o atendimento educacional especializado seja somente para alunos com deficiência.

Com isso, se faz necessária não somente uma identificação fundamentada, mas de propor um atendimento de acordo com as habilidades dos alunos identificados, de forma com que lhes façam sentido. Antipoff e Campos (2010) argumentam que, somente as leis não bastam em relação ao atendimento para os estudantes com AHSD, sendo necessárias ações concretas para que os direitos não sejam prejudicados.

Em relação a isso, Sabatella (2008) sustenta que é preciso proporcionar oportunidades adequadas, o entendimento de que as predominâncias e as capacidades são diferenciadas, bem como a importância de favorecer as condições para o seu desenvolvimento, pois, o impedimento de um ensino especializado acarreta a falta de estimulação adequada e de um reconhecimento desses estudantes. Desta forma, eles correm o risco de se adaptarem ao que vivenciam nas salas de aula, deixando de desenvolver suas habilidades e se frustrando (Freeman; Guenther, 2000).

A trajetória da educação dos superdotados, segundo Sabatella (2008), é complexa e desafiadora, uma vez que está cercada de resistências, preconceitos e mitos. É possível compreender a diferença no desenvolvimento de cada estudante e que alguns avançam em velocidades surpreendentes. Contudo, o ensino regular tenta nivelá-lo por uma data de nascimento e não pelo conhecimento ou competência. Esses estudantes têm trajetórias especiais, alguns sucessos, muita tolerância, resiliência e, infelizmente, frustrações, humilhações, desvios e resistências da escola ou da vida.

Diante disso, o desenvolvimento de estudos de campo na educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas, promovendo a reestruturação do ensino regular com o especial, de forma que os estudantes com AHSD possam ser incluídos com direito a uma educação especializada.

Sendo a Educação um dos direitos fundamentais que deve ser garantido, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023) apontam que, para o estudante com deficiência pressupõe-se a adoção de estratégias

ao que já é institucionalizado, com foco na equiparação (ao se prever o atendimento educacional especializado). Porém, a dúvida é: como esse serviço provê o suporte ao ensino comum? (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2023). As autoras afirmam que a experiência nas práticas de inclusão está demonstrando uma estratégia que tem crescido – o trabalho colaborativo, visando a solução de problemas de aprendizagem e de ensino no período do ensino comum.

O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço no qual o professor regular e o professor especializado dividem a responsabilidade para planejar, avaliar e ensinar a um grupo heterogêneo. Esse serviço surgiu em alternativa ao atendimento educacional especializado (AEE) em contraturno e as classes especiais, bem como para suprir a demanda da sala comum no período em que o aluno estuda, com o objetivo de promover o acesso aos recursos necessários (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2023).

Assim, o ensino colaborativo nada mais é do que a parceria entre o professor regular e o de educação especial, de forma que ambos trabalhem em parceria e dividam as responsabilidades em relação a um grupo heterogêneo de estudantes dos quais alguns possuem necessidades educacionais especiais.

De acordo com Vilaronga e Mendes (2014), os estudos sobre inclusão escolar têm mostrado que os profissionais da escola que atuam individualmente nas salas de aula não possuem respostas para a maior parte das dificuldades apresentadas pelos estudantes e não são capazes de realizar processos reais de ensino. Nesta área, sobretudo, o professor regular necessita da colaboração do especialista para atender estudantes com AHSD.

Sendo assim, apresenta-se o seguinte problema de pesquisa: É possível criar um programa de intervenção na perspectiva colaborativa de forma a contribuir para a visibilidade dos estudantes com indicação de AHSD do 1º e 2º anos no ensino fundamental I em uma escola na rede municipal de ensino de uma cidade do interior de São Paulo? Além dessa questão, destacam-se as seguintes: Quantos estudantes com AHSD podem ser indicados entre os anos iniciais da escola participante? Os docentes da escola e o local da pesquisa conhecem a temática de AHSD? É possível capacitar os professores para a intervenção colaborativa junto aos estudantes indicados com AHSD?

OBJETIVOS

O objetivo principal é criar um programa de intervenção na perspectiva colaborativa para estudantes com AHSD do primeiro e segundo ano do ensino fundamental I de uma escola pública do interior de São Paulo.

Já os objetivos específicos:

1. Indicar estudantes com características de AHSD no 1º e 2º anos do ensino fundamental I;
2. Sugerir a criação de um programa de intervenção colaborativa aos estudantes indicados com AHSD;
3. Levantar e indicar pontos e lacunas da capacitação aos professores sobre o tema de AHSD.

Para tanto, esta dissertação é composta da seguinte estrutura: a primeira seção discorre sobre AHSD, os aportes teóricos de Renzulli, e uma pesquisa de conteúdo para corroborar com a temática. A segunda seção aborda o Ensino Colaborativo e a apresentação da relação com as AHSD. Em seguida, há a descrição do método, os resultados, a discussão e as considerações finais.

1 ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NA PERSPECTIVA DE JOSEPH RENZULLI E IDENTIFICAÇÃO

Para a construção de um caminho de pesquisas e estudos que permeiam as AHSD, Renzulli (2004) relata que a evolução de seu trabalho levou ao Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola, pois ocorreu da experiência direta de ideia – gerando-se novas orientações.

De forma cautelosa por algo que poderia identificar a pessoa com AHSD, gerou-se um aprofundamento na questão de que um único índice de inteligência não seria funcional, pois os indivíduos podem ter habilidades em diferentes áreas, sendo que algumas delas não seriam medidas por testes de quociente de inteligência (QI). Para Renzulli (1998), era importante discutir os conceitos ao invés de equiparar as inteligências com AHSD uma vez que não é porque se tem habilidades em matemática que todo o processo avaliativo necessita ser somente em matemática (Renzulli, 1998).

Dessa forma, Renzulli (1986) desenvolveu a Teoria dos Três Anéis para conceituar o que são as habilidades, além de aprender melhor como treiná-las ao invés de descobrir algo que fosse único e sem sentido. Ficou claro que, por meio da concepção dos Três Anéis (habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa), a interação dos três grupos gera o comportamento superdotado. A Figura 1 ilustra a representação gráfica de sua concepção teórica.

Figura 1 - Representação gráfica da Concepção de Superdotação dos Três Anéis

A Concepção de Superdotação dos Três Anéis



Fonte: Renzulli (1986, p. 8).

A Habilidade Acima da Média consiste em um nível de potencial alto de desempenho se comparado com a média geral, podendo apresentar-se em uma ou mais áreas do conhecimento, sendo: Matemática, Filosofia, Religião, Ciências da Vida, Artes Visuais, Ciências Sociais, Linguagem, Ciências Físicas, Direito, Música e Artes Performáticas (Renzulli, 2014). Suas características são:

- Vocabulário avançado em relação às pessoas da sua idade;

- Capacidade analítica e indutiva;
- Memória destacada;
- Muitas informações sobre os temas;
- Destaca-se em atividades do seu interesse;
- Adapta-se em situações novas ou as modifica;
- Aprende facilmente;
- Capacidade de generalização;
- Raciocínio-lógico matemático muito desenvolvido.

O Comprometimento com a Tarefa, segundo o autor, refere-se à energia conduzida para o desenvolvimento de uma atividade na área em que o indivíduo se destaca (Renzulli, 2014). Apresenta as seguintes características:

- Comprometimento com a tarefa tem sua própria organização;
- Muito seguro;
- Exigente;
- Crítico consigo mesmo;
- Consegue prever etapas;
- Treina por conta própria para aprimorar a técnica;
- Sabe identificar dificuldades;
- Sabe estabelecer prioridades;
- Dedicar tempo;
- Insistente em buscar soluções.

Já a criatividade expressa-se em originalidade de pensamento e abordagens inovadoras, engenhosidade construtiva, habilidade para desconsiderar procedimentos padrões e aptidão para conceber implementações inéditas e efetivas (Renzulli, 2014). São características da criatividade:

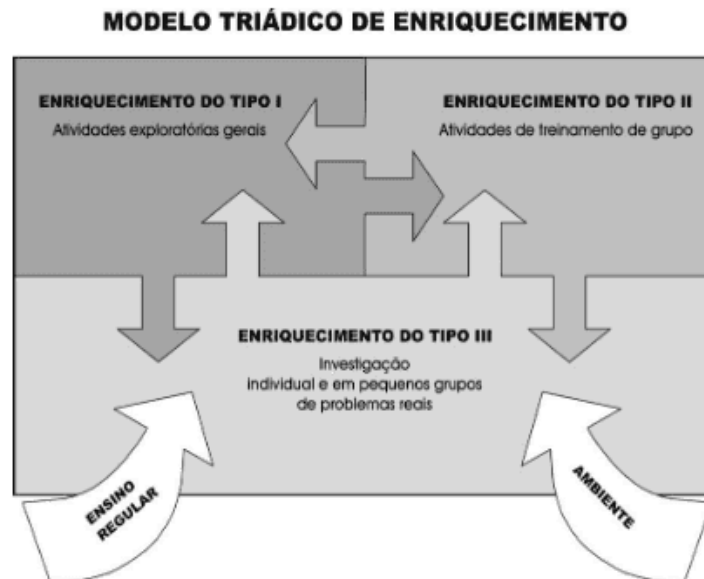
- Extremamente curioso;
- As ideias são vistas como diferentes e esquisitas;
- Gosta de criticar construtivamente;
- Muito imaginativo e inventivo;
- Tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns;
- Diferentes e inteligentes;
- Gosta de desafios;
- Faz perguntas difíceis que exploram outras ideias;
- É inconformista;
- Questionador;

- Descubre novos caminhos e soluções.

Renzulli não desejava limitar-se somente ao conceito de AHSD, assim, desenvolveu o Modelo Triádico de Enriquecimento para ser um programa de estímulo à produtividade criativa entre jovens, e com o objetivo de expor a pessoa a várias áreas de interesse. Segundo ele, há três tipos de atividades de aprendizagens diferentes – de forma que seja bom para todos, enquanto algumas abordagens são mais específicas para aqueles que tem potencial de desempenho superior em algumas áreas (Renzulli, 1977).

Na visão de Renzulli (2014), esse modelo tem o intuito de treinar na aplicação de conteúdos avançados, no desenvolvimento de habilidades e pensamentos, e no aprimoramento da metodologia de investigação em áreas do interesse. Os tipos de enriquecimentos são: Enriquecimento do Tipo I, II e III, conforme ilustra a Figura 2.

Figura 2 - Modelo Triádico de Enriquecimento



Fonte: Mani (2015, p. 40).

O Enriquecimento Tipo I consiste em atividades exploratórias que são consideradas apropriadas a todos os alunos e importantes para o enriquecimento das AHSD. Elas são utilizadas para colocar o aluno em contato com seus temas de interesse, envolvem poucas estruturas e tem objetivos propositais. Esse início dá dicas do que pode ser uma atividade de enriquecimento do tipo III.

A esse respeito, Braz e Rangni (2021) argumentam que ao adotarem esse modelo, as escolas dispõem, frequentemente, de uma equipe composta por pais, professores e alunos – o que colabora para o planejamento e organização dessas experiências ao mobilizar recursos e meios. Esse tipo de

enriquecimento pode ser direcionado a grupos em geral ou a alunos que já manifestaram interesse na área temática.

O Enriquecimento do Tipo II é uma forma de inicial de desenvolver os processos de pensamentos e sentimentos com atividades exploratórias. São ingredientes significativos e necessários para qualquer programa de enriquecimento, tal como apontado por Renzulli (1976). Além disso, possui recursos e métodos destinados a promover o desenvolvimento de processos de pensamento e aspectos emocionais, sendo uma parcela de natureza geral oferecida a grupos de alunos em suas salas de aula ou em programas de enriquecimento (Braz; Rangni, 2021).

Renzulli (1976) sinaliza que os benefícios dos Tipos de Enriquecimento I e II devem ser estendidos a um público mais amplo de alunos e são passíveis de serem usados com todos eles, porém, aos alunos com AHSD é uma porta de entrada para o enriquecimento tipo III (Renzulli, 1976).

Já o Enriquecimento do Tipo III é considerado um único tipo apropriado para alunos com AHSD. É composto por investigações individuais em pequenos grupos de resoluções de problemas reais, ou seja, os quais devem ser o esteio de todo o enriquecimento (Renzulli, 1976).

De acordo com Burns (2022), o enriquecimento do Tipo III tem aprofundamento mais significativo e complexo do conhecimento em áreas específicas e é projetado para os estudantes já identificados com AHSD. Em outras palavras, a ideia principal é aprofundar na temática de maneira mais individualizada e atender às demandas únicas desses estudantes.

No tocante aos atendimentos da sala de recursos multifuncionais, o enriquecimento é uma forma possível de desenvolver as habilidades dos alunos com AHSD. A abordagem adotada para o atendimento na sala de recursos segue o modelo Triádico de Enriquecimento proposto por Renzulli (2004), que é recomendado pelo Ministério da Educação (MEC) como um guia de referência (Virgolin, 2007).

1.1 Identificação de estudantes com altas habilidades ou superdotação: revisão da literatura

É possível perceber que muitos estudantes têm a capacidade de brilhar de maneiras que transcendem o grupo mediano. Eles são aqueles que se destacam não apenas em uma, mas em várias áreas de conhecimento, questionam, buscam desafios e demonstram sede insaciável pelo aprendizado (Pérez; Freitas, 2016). Como público da educação especial, os estudantes com AHSD têm direito ao atendimento especializado (Brasil, 1996; 2011).

A identificação desses estudantes pode ser realizada por diversos instrumentos que, muitas vezes, são subsidiados por referenciais teóricos incompatíveis (Pérez; Freitas, 2016).

Assim, para a identificação deste público, faz-se necessário, desde o início do processo, garantir o cadastro no censo escolar (Brasil, 1996) e o atendimento, conforme preconiza a legislação (Brasil, 2011). No entanto, é pertinente observar que, à luz das estimativas da incidência desse fenômeno na população em geral, a representatividade desse grupo de estudantes nos registros censitários é manifestamente reduzida (Barreto; Oliveira, 2000; Rangni, Rossi, Koga, 2021), o que reflete de maneira patente a obscuridade desses discentes no contexto escolar.

Consoante à análise de Pérez e Freitas (2011), e Souza e Rangni (2019), um dos principais desafios associados à invisibilidade desses estudantes reside na escassez de formação inicial docente, uma vez que os cursos de Pedagogia e outras licenciaturas frequentemente negligenciam o devido aprofundamento desse tema. A mesma tendência é observada nos cursos de Educação Inclusiva e Educação Especial que, geralmente, dão primazia ao estudo das deficiências (Pereira e Rangni, 2023).

Essas constatações coadunam com os resultados decorrentes da investigação conduzida por Martins, Chacon e Almeida (2018), os quais, ao cotejarem a formação inicial de professores em relação às AHSD em duas instituições de ensino superior públicas, uma brasileira e outra portuguesa, identificaram que a abordagem dessa temática é perfunctória e acaba dependendo do interesse e do engajamento acadêmico dos docentes responsáveis pelos cursos.

No processo de identificação de estudantes com AHSD, é fundamental a participação ativa de diversos agentes, incluindo professores, pais e profissionais especializados. Os psicólogos desempenham um papel significativo ao empregar testes padronizados para o QI dos indivíduos; os pais podem contribuir fornecendo informações sobre o desenvolvimento de seus filhos; enquanto os professores são cruciais ao coletar dados relacionados ao processo de aprendizagem – o que possibilita a identificação das necessidades educacionais específicas (Brasil, 2002). A formação contínua dos professores é destacada como essencial no processo de identificação e na implementação de estratégias pedagógicas para atender eficazmente esses alunos (Iorio; Chaves; Anache, 2016).

A identificação de indivíduos com AHSD não deve ser baseada em regras rígidas, mas sim, realizada de maneira dinâmica e contínua. É recomendado o uso de diversos métodos, incluindo testes psicométricos, escalas de características, questionários, observações de comportamento e entrevistas com familiares e professores, entre outros (Fleith, 2017). Embora escalas e testes não forneçam diagnósticos definitivos, eles oferecem pistas valiosas com base em dados objetivos que podem ser úteis para fins de avaliação, intervenção e pesquisa (Benczik, 2000).

Correia (2017) destaca uma série de desafios na identificação de crianças com AHSD, incluindo a falta de consenso sobre conceitos e dimensões; a ênfase na identificação precoce; a realização de procedimentos de identificação de eficácia questionável; a falta de preparação dos profissionais; as barreiras socioculturais; o subinvestimento em identificação e atendimento; as

variações tanto nas dimensões intra quanto interpessoais; existência de vieses em favor de determinados grupos sociais ou gêneros; e a falta de sistematização de programas disponíveis.

Conforme argumentado por Guenther (2006), o diagnóstico de crianças com dotação e talento (termos empreendidos pela autora) é um processo em constante evolução que envolve uma fase inicial de identificação seguida por uma avaliação mais aprofundada e abrangente. A mesma autora enfatiza que essa avaliação não deve se restringir a métricas puramente numéricas uma vez que muitas áreas não podem ser adequadamente avaliadas sob essa perspectiva – o que poderia resultar na exclusão de indivíduos com potencial excepcional. Ela destaca também a importância de se realizar a identificação até o quinto ano escolar pois, nos anos subsequentes, o processo torna-se mais complexo devido à dificuldade de contar com professores que conheçam profundamente o aluno, possam acompanhá-lo dentro do contexto familiar e de colegas, e coletar dados por meio de observações diretas.

Sobre a diversidade existente em pessoas com AHSD, há um grupo que requer atenção para sua identificação: o duplamente excepcional. Trata-se de uma temática que tem despertado interesse de alguns pesquisadores (Alves; Nakano, 2015; Rangni; Costa, 2014). A dupla excepcionalidade é a coexistência de AHSD em indivíduos com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento como, por exemplo, a dislexia e o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, entre outros (Foley-Nicpon; Assouline; Stinson, 2012).

Os estudantes com dupla excepcionalidade podem camuflar suas habilidades e dificuldades em decorrência de suas limitações, de modo que os comportamentos superdotados não são facilmente identificados (Reis; Baum; Burke, 2014). Assim, o paradoxo não é percebido por médicos, psicólogos, professores e familiares, principalmente porque essas pessoas tendem a ter um desempenho acadêmico abaixo do esperado (Ourofino; Fleith, 2011). Por isso, a identificação desses estudantes é complexa, mas de extrema importância para um atendimento específico (Kaufman, 2018).

Para a identificação de estudantes com AHSD, existem alguns instrumentos que são norteadores nesse processo. Pérez e Freitas (2016) apresentam-nos fazem diálogo com a Teoria dos Três Anéis e a Teoria das Inteligências Múltiplas – visto que para Renzulli (2016) um indivíduo com AHSD apresenta interação entre três fatores: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade.

Diante desses apontamentos e a importância da identificação desses estudantes que apresentam potenciais destacáveis, compreende-se a necessidade de conhecer o que a literatura especializada tem publicado, por meio das produções científicas, sobre a identificação de AHSD nos últimos dez anos.

1.2 Identificação de altas habilidades ou superdotação: Produções de artigos científicos (2014-2024)

Para conhecer as publicações em artigos científicos sobre a identificação de estudantes com AHSD, no período destacado (2014-2024), recorreu-se às buscas em base de dados nacionais e internacionais, sendo elas: a) Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Capes; b) Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (OASIS BR); c) *Education Resources Information Center* (ERIC); e d) *Scopus Preview*.

a) Portal de Periódicos CAPES²: É uma plataforma de acesso a conteúdo científico de amplo escopo, coordenada pela agência governamental brasileira CAPES. Este banco de dados abrange uma ampla coleção de periódicos científicos, dissertações, teses e outras fontes acadêmicas, destacando-se como um recurso para a pesquisa no Brasil. O Portal CAPES desempenha um papel essencial na disseminação do conhecimento científico, apoiando pesquisadores, professores e estudantes no país.

b) OASIS BR³: É um repositório *online* que se dedica à coleta e disponibilização de teses e dissertações produzidas por instituições de ensino superior brasileiras e que oferece acesso gratuito a uma extensa coleção de trabalhos acadêmicos que abrangem diversas áreas do conhecimento. Sua importância reside na promoção da pesquisa acadêmica e na disseminação de conhecimento científico de acesso aberto no Brasil.

c) ERIC (*Education Resources Information Center*)⁴. É um banco de dados educacionais mantido pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos. Sua cobertura abrange amplamente a literatura relacionada à educação e áreas afins. Essa fonte de referência é composta por artigos de pesquisa, relatórios técnicos, teses e outros recursos acadêmicos relevantes para o campo da educação. É altamente valorizado por pesquisadores, educadores e profissionais do ensino, sendo reconhecido por seu papel na promoção da pesquisa e inovação educacional.

d) SCOPUS (*Scientific Online Periodicals System*)⁵: É uma base de dados bibliográfica que compreende uma ampla gama de periódicos científicos de acesso online. Ele abrange várias disciplinas acadêmicas e oferece acesso a artigos de revistas, fornecendo informações valiosas para pesquisadores e acadêmicos que buscam acesso a literatura atualizada e revisada por pares.

Esses bancos de dados desempenham funções cruciais no contexto da pesquisa acadêmica e contribuem para a disseminação do conhecimento, facilitando o acesso a recursos acadêmicos e promovendo avanços nas respectivas áreas de atuação.

As palavras-chave e os operadores booleanos buscadas foram:

² Portal de Periódicos da CAPES: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez31.periodicos.capes.gov.br/index.php>

³ Oasis BR: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/about/home>

⁴ ERIC: <https://eric.ed.gov/>

⁵ SCOPUS: <https://www.elsevier.com/pt-br/solutions/scopus>

Português: altas habilidades/superdotação e identificação; altas habilidades ou superdotação e identificação.

Inglês: *gifted students and identification; talent and identification; giftedness and identification.*

Espanhol: *altas capacidades/superdotación e identificación; altas capacidades e identificación; talento e identificación.*

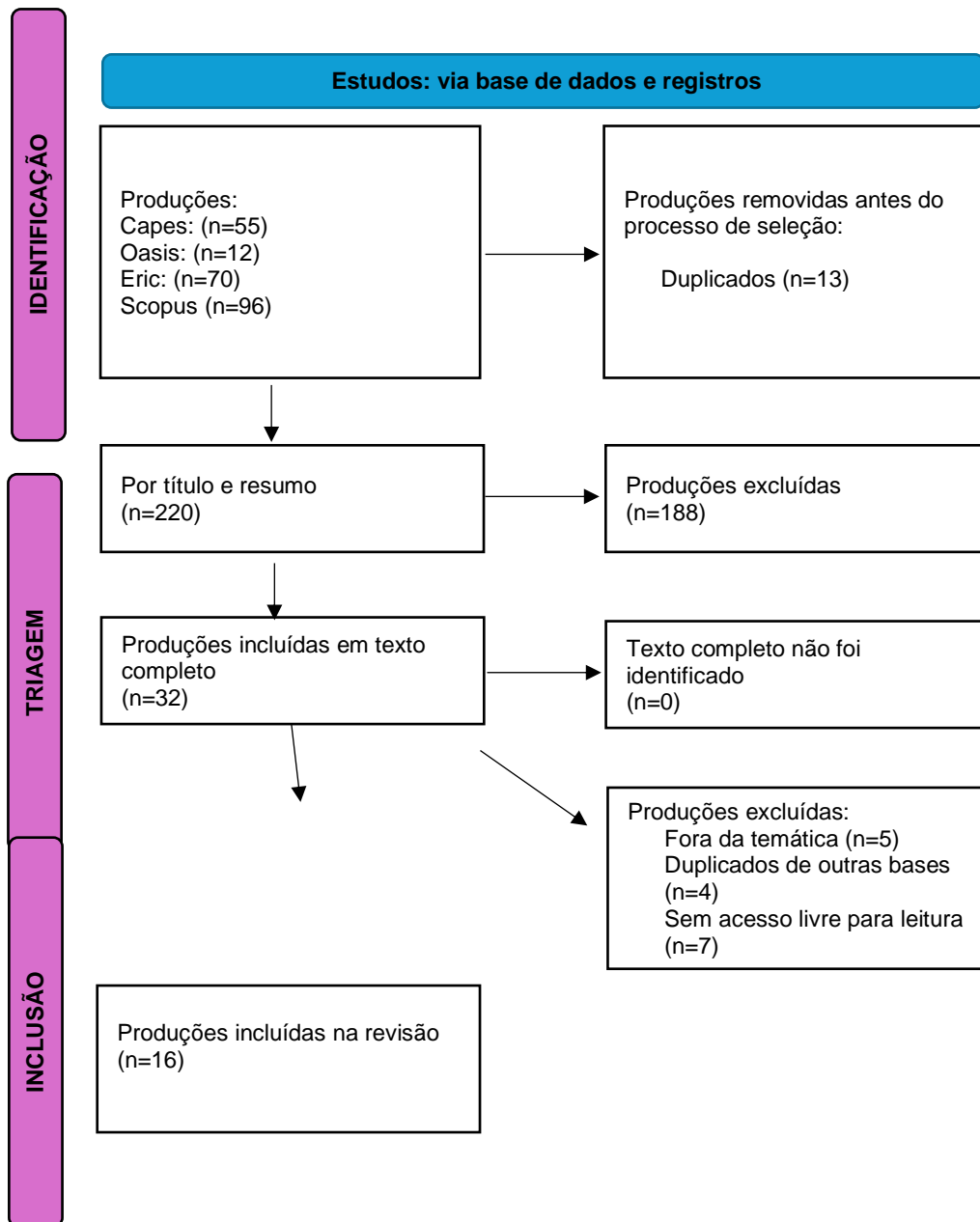
Os filtros empreendidos foram: Artigos; período de 2014 a 2024; Ensino Fundamental. Palavras-chave presentes no título: altas habilidades ou superdotação (com diferentes estruturas e idiomas).

Os critérios de elegibilidade dos artigos foram: a) idade para estar cursando o ensino fundamental; e b) estudos referentes a alunos com AHSD.

Inicialmente, os critérios de inclusão foram aplicados ao envolver a remoção de trabalhos duplicados, bem como a filtragem com base nos temas e na faixa etária especificados. Posteriormente, os títulos e resumos dos artigos foram examinados, resultando em uma seleção mais criteriosa e na eliminação de estudos que não atendiam aos parâmetros estabelecidos. Por fim, uma terceira triagem foi conduzida para refinar ainda mais a busca: excluiu-se as produções duplicadas e aqueles que tratavam de temáticas não pertinentes ao escopo do estudo, bem como os artigos que não ofereciam livre acesso para a leitura integral.

O processo empreendido está delineado no fluxograma 1 disposto a seguir:

Fluxograma 1 - Procedimentos de buscas



Fonte: Elaboração própria, baseado em The *PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews* (Page et al., 2021).

Quadro 1 - Artigos selecionados para a revisão

	Autores (as)	Ano	Título
1	Vieira, Nara Joyce Wellausen	2007	Inteligências múltiplas e altas habilidades uma proposta integradora para a identificação
2	Oliveira, Cyntia Garcia; Anache, Alexandra Ayach.	2011	A identificação e o encaminhamento dos alunos com altas habilidades/superdotação em Campo Grande-MS
3	Boyanova, Diana	2013	"Obvio!" - <i>There are more questions than answers in the early identification of children with academic talento - a perspective from Penta UC escolar, chile</i>
4	Delpretto, Barbara Martins De Lima	2013	Alguns mitos mais comuns no processo de identificação do estudante com altas habilidades/superdotação.
5	Kaya, Fatih	2013	<i>The role of peer nomination forms in the identification of lower elementary gifted and talented students</i>
6	Gallegos, Silvia Libertad Vaca; Alvarez-González, Beatriz; Costa, Maria Belen Paladines.	2015	<i>Los padres también cuentan. Validación del cuestionario "conociendo a tu hijo, tu hija": identificación de niño(a)s de 9 a 10 años com altas capacidades</i>
7	Cantarim, Renata Dora; Rondini, Carina Alexandra.	2017	Identificação de educandos com altas habilidades/superdotação: analogia entre Renzulli e Guenther
8	Mendonça, Lurian Dionizio; Rodrigues, Olga Maria Piazentim Rolim; Capellini, Vera Lúcia Messias Fialho.	2017	Identificação inicial de alunos com altas habilidades ou superdotação: avaliação intelectual, de desempenho escolar e identificação pelos professores
9	Zaia, Priscila; Nakano, Tatiana De Cássia; Peixoto, Evandro Morais.	2018	<i>Scale for identification of characteristics of giftedness: internal structure analysis</i>
10	Costa, Célia De Souza ; Custódio, Elivaldo Serrão; Bueno, Edina Dayane de Lara.	2019	Inclusão escolar: oficinas de intervenção como uma possibilidade para a identificação de alunos altas habilidades/superdotação
11	Suárez, Janete Tonete; Wechsler, Solange Muglia	2019	Identificação de talento criativo e intelectual na sala de aula
12	Suryadia, Lalu Erpan	2020	<i>Identification of sport talents with the sport search methods</i>

Continua

Continuação

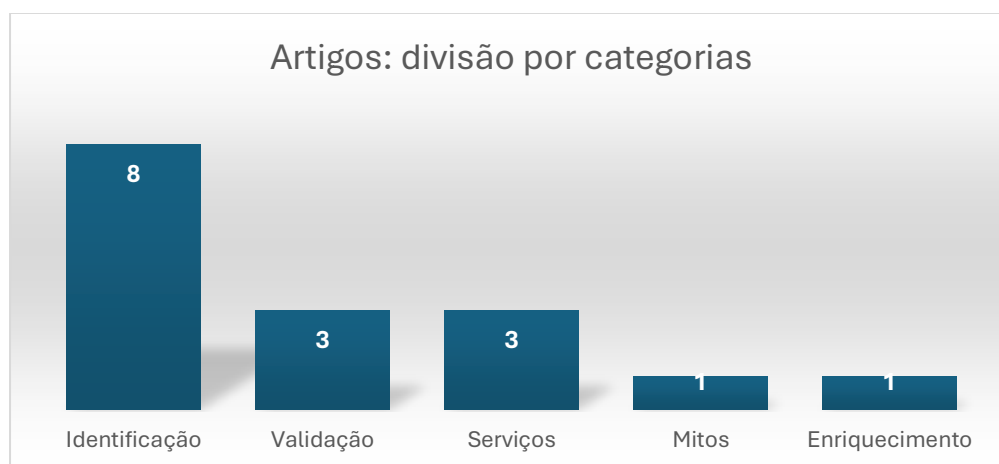
13	Vela, Jeronimo Aragón; Ángel Latorre Román, Pedro; Santos E Campos, Maria Aparecida; Consuegra González, Pedro; Salas Sánchez, Jesús; Martínez Redondo, Melchor; Luis Guardia Monteagudo, Ignacio; Lucena Zurita, Manuel; De La Cruz, Daniel; Párraga Montilla, Juan Antonio; Yavorski, Rosely.	2020	<i>Identificación de altas capacidades y talento en edad escolar: asociacion entre capacidades cognitivas y de condición física</i>
14	Martins, Bárbara Amaral	2020	Escala de identificação de precocidade e indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (Eipiahs): Um instrumento em construção
15	Gubbins, E. Jean; Siegle, Del; Ottone-Cross, Karen; Mccoach, D. Betsy; Langley, Susan Dulong; Callahan, Carolyn M.; Brodersen, Annalissa V.; Caughey, Melanie.	2021	<i>Identifying and serving gifted and talented students: are identification and services connected?</i>
16	Zarzar, Cristianne Butto; Gonzalez, Abraham Andrade; Ovando, Mariana Yesenia Lanz.	2022	<i>Identificación de estudiantes con altas capacidades matemáticas en educación primaria</i>

Fonte: Elaboração própria com base nas plataformas pesquisadas.

Após a leitura minuciosa dos artigos considerados nos critérios de inclusão, estes foram categorizados de acordo com as temáticas abordadas. São elas: a) avaliação; b) identificação; c) serviços; d) enriquecimento; e) identificação; f) mitos. As categorias foram sintetizadas, incluindo informações sobre seu tipo de pesquisa e objetivos.

O gráfico 1 representa a quantidade de produções nas categorias elencadas.

Gráfico 1 - Quantidade de artigos por categoria



Fonte: Elaboração própria.

a) Identificação

Ao analisar a pesquisa realizada, foi possível observar que a "Identificação" é mais incidente em oito artigos. A identificação é o início para a trajetória do estudante pois trata-se de uma porta de entrada para que as estratégias sejam executadas. Nessa categoria, os artigos exploram os métodos, critérios e técnicas utilizadas para identificar estudantes com AHSD indicados pelos pais e pares, além da identificação em áreas como física, matemática, entre outros.

Considerando a importância da identificação, Vieira (2007) combina elementos das pesquisas do tipo bibliográfica e do tipo teórica. O estudo propõe uma abordagem integradora para a identificação de estudantes com AHSD – considerando a Teoria das Inteligências Múltiplas, como também explora como esses conceitos podem ser aplicados para uma identificação mais abrangente e holística, concentrando-se na análise e no desenvolvimento de uma proposta teórica para identificação desses estudantes. O estudo constatou que, na teoria das inteligências múltiplas, os princípios norteadores foram: considerar a importância da identificação dentro de seu próprio contexto e não ser um meio de quantificar alguém, pois, por meio de um estudo sistemático, é possível determinar como estes mecanismos se manifestam nas pessoas com AHSD, considerando seus diferentes perfis.

Em uma perspectiva crítica envolvendo a complexidade do processo de identificação, o artigo Boyanova (2013) apresenta o processo de identificação precoce de crianças com talento acadêmico, e se insere no tipo de pesquisa que envolve uma análise de opinião ou uma perspectiva educacional. Destaca a complexidade e os desafios associados à identificação de talento acadêmico em crianças, apontando a existência de mais perguntas do que respostas claras nesse contexto específico, com base na experiência do Penta UC Escolar⁶, no Chile. O artigo não apresenta pesquisa empírica, mas sim, uma análise crítica e reflexiva sobre a identificação de talentos acadêmicos. Os resultados demonstraram que, entre as crianças talentosas, há geralmente relação negativa entre habilidades criativas, analíticas e práticas. As meninas demonstraram maiores habilidades práticas entre estudantes de todas as faixas etárias que não foram identificados como talentosos, e os meninos tiveram melhor desempenho nas tarefas de capacidade analítica no grupo das crianças talentosas somente entre as mais velhas.

Em relação à identificação pelos pares de convivência, Kaya (2013) desenvolveu uma pesquisa aplicada e exploratória, na qual investigou o uso de formulários de nomeação pelos pares como uma ferramenta na identificação de estudantes com AHSD no ensino fundamental. Esses

⁶ *El Programa Penta UC es un espacio educativo con más de 20 años de experiencia en la formación de estudiantes con potencial de talento académico.* Fonte: <https://slepgm.cl/programa-penta-uc/>

formulários podem desempenhar um papel importante na identificação eficaz de alunos com habilidades excepcionais nesse nível de ensino ao investigar sua utilidade e aplicação prática. O estudo incluiu 39 alunos do 2º ano, 10 alunos do 3º ano, e 54 alunos do 4º ano de 10 salas de aula de duas escolas primárias diferentes. Os resultados das análises de correlação indicaram que houve uma correlação estatisticamente significativa entre as pontuações de nomeação dos pares e as pontuações de inteligência não-verbal ($r = .291$), sendo a correlação mais elevada nos alunos do primeiro ano. Esses dados promissores sugeriram o uso do *Guess Who: Peer Nomination Form (GWPNF)*⁷, um formulário de nomeação de pares, como fonte secundária de informação, e uma revisão e otimização do GWPNF para observar maior correlação em seu uso posterior.

Para fundamentar-se da teoria – essencial para a identificação desse público, Cantarim e Rondini (2017) fizeram um estudo que se enquadra no tipo de pesquisa bibliográfica e teórica. Nele, exploraram a relação entre as teorias de Renzulli e Guenther na identificação de estudantes com AHSD, analisando conceitos, estratégias e critérios de identificação propostos por esses dois estudiosos para entender melhor como suas abordagens se comparam e se complementam no contexto desses estudantes. As duas bases teóricas foram associadas para o acompanhamento do aluno com indicadores de AHSD. Os educadores com “olhar diferenciado” e conhecedores do tema foram peças-chave para que o educando saísse da invisibilidade e pudesse, dentro de um ambiente estimulador, desenvolver plenamente suas habilidades e potenciais.

Valendo-se da diversidade de métodos de avaliação, Mendonça, Rodrigues e Capellini (2017) abordaram métodos quantitativos e qualitativos. O estudo avaliou e comparou diferentes métodos de identificação de alunos com AHSD, incluindo a avaliação intelectual, desempenho escolar e a identificação feita pelos professores. A pesquisa buscou entender como esses métodos se relacionam e como podem ser eficazes na identificação precoce de alunos no ambiente educacional. Foram identificados 81 alunos com indicativos de AHSD, os quais preencheram os critérios estabelecidos, ou seja, ser classificado dentro do percentil 90 ou mais no Teste de *Raven*, apresentar pelo menos dois superiores nos subtestes do Teste de Desempenho Escolar (TDE), ou ser indicado por seus professores para a participação em avaliações mais detalhadas à definição do diagnóstico.

Sabendo que para avaliar é necessário dispor do uso de escalas, Zaia, Nakano e Peixoto (2018) produziram um estudo do tipo empírico e psicométrico, com objetivo de analisar a estrutura interna de uma escala desenvolvida para identificar características de AHSD, e avaliar a eficácia e validade

⁷ “The peer nomination form was adopted from Eisenberg and Epstein (1981) by Kaya in 2010 and called *Guess Who: Peer Nomination Form (GWPNF)*. The form can be administered to an entire class at once” (Delen; Kaya, 2014, p. 11).

dela por meio de análises estatísticas e psicométricas, com o intuito de entender como seus itens se relacionavam entre si, contribuindo para a avaliação das AHSD em contextos educacionais. O instrumento utilizado foi a primeira versão desta escala, que era composta por 44 itens relacionados ao tema. Foi realizada Análise Fatorial Exploratória e os resultados revelaram uma solução bifatorial, explicando 40,4% da variância total. O primeiro fator foi denominado Características Socioemocionais e o segundo fator foi denominado Características Cognitivas. Os dados afirmaram que a AHSD é um construto multidimensional que engloba atributos que vão além do âmbito intelectual.

Sobre a identificação de talento criativo e intelectual, Suárez e Wechsler (2019) analisaram o contexto de sala de aula. Eles exploraram abordagens e critérios de identificação que podem ser aplicados no ambiente educacional para identificar e apoiar alunos com habilidades em termos de criatividade e intelecto. O estudo comparou a identificação de talentos criativos e intelectuais por professores com resultados de testes psicológicos e a influência de sexo no processo. Participaram 10 professores (F10), e 120 estudantes (F62), com idades entre 9 e 11 anos de duas escolas particulares na região metropolitana de Campinas-SP. Os instrumentos utilizados foram: Escala Identificação de Talentos pelo Professor (ITP) e Bateria de Avaliação da Inteligência e Criatividade Infantil (BAICI). Não foram encontradas diferenças significativas por sexo. Percebeu-se a necessidade de capacitar professores para identificação desse grupo de estudantes.

Em contrapartida, sobre o talento esportivo e intelectual, Vela *et al.* (2020) apresentam uma pesquisa empírica e correlacional, que teve como objetivo investigar a possível associação entre as capacidades cognitivas e o condicionamento físico em estudantes em idade escolar com altas capacidades e talentos, e se existia relação entre essas duas variáveis. Além disso, exploraram como as habilidades cognitivas e o condicionamento físico podem estar interligados em indivíduos com potencial excepcional. Os instrumentos de medida foram: Questionário Sociodemográfico; Bateria de Testes de Aptidão Física; Teste de Função Cognitiva (TEA); Teste de Avaliação de Criatividade (Torrance); e Escala de Aprendizagem Renzulli. A AHSD ou o talento complexo representa 0,93% apenas para as meninas. Entretanto, o talento simples tem uma única habilidade que representa o percentil 95%, e o excesso ocorre quando todas as capacidades estão no percentil 75%. Concluíram, portanto, que as meninas entre os 6 e os 12 anos apresentavam uma taxa de capacidades intelectuais mais elevadas do que os rapazes, mas, a superdotação física deles era mais elevada do que a delas.

Dessa forma, essas produções expuseram a importância e o uso do processo identificatório.

b) Validação

Para que se tenham protocolos e sejam possíveis as identificações, os instrumentos de avaliação passam por procedimentos que os validam. Quanto às produções encontradas sobre

“Validação”, estão relacionadas aos instrumentos, métodos ou abordagens utilizadas na identificação de estudantes com AHSD, no sentido de avaliar a eficácia e confiabilidade dos procedimentos de identificação.

Em relação à identificação na matemática, Zarzar, Gonzalez e Ovando (2022) produziram um estudo que se insere no âmbito da pesquisa aplicada e exploratória e que teve como objetivo desenvolver e avaliar estratégias e métodos para identificar estudantes com altas capacidades matemáticas no ensino fundamental. A pesquisa buscou entender como identificar eficazmente alunos com habilidades em matemática e quais critérios e instrumentos são mais apropriados para esse fim. O estudo revelou que os estudantes com altas capacidades em matemática apresentam conhecimento conceitual dos problemas que foram apresentados no questionário de estrutura multiplicativa (PEM), além de ser importante considerar os fatores externos como o apoio familiar e os estilos de aprendizagem para orientar o desenvolvimento de suas habilidades e capacidades matemáticas.

A fim de averiguar um instrumento para seu uso futuro, Gallegos, Alvarez-González e Costa (2015) descrevem um estudo psicométrico e de validação de instrumento. O objetivo principal foi validar um questionário chamado "*Conociendo a tu Hijo, tu Hija*" para a identificação de crianças com altas capacidades, com foco na faixa etária de 9 a 10 anos. O estudo incluiu 39 alunos da 2ª série, 10 alunos da 3ª série e 54 alunos da 4ª série de 10 salas de aula de duas escolas primárias diferentes. Os dados indicaram que houve uma correlação estatisticamente significativa entre as pontuações de nomeação pelos pares e as pontuações de inteligência não-verbal ($r = 291$), sendo a correlação mais elevada nos alunos do primeiro ano. Esses resultados promissores sugeriram o uso GWPNF como fonte secundária de informação e uma revisão e otimização do GWPNF para observar maior correlação em seu uso posterior.

Assim como em alguns casos são averiguados instrumentos já existentes, em outros ocorre o desenvolvimento de um protocolo que seja passível de identificação. Martins (2020) descreve a elaboração de uma escala para identificar precocemente indicadores de AHSD em crianças e adolescentes. Para isso, foi utilizado um instrumento destinado a professores, sendo que, a partir da coleta de opiniões e análises estatísticas, dez itens foram considerados pouco funcionais e posteriormente excluídos. Verificou-se a fidedignidade do instrumento, no entanto, apontou que novas análises são necessárias para a constatação de sua validade.

Assinala-se de extrema importância a averiguação de qual protocolo será utilizado no processo identificatório, a fim de que se obtenha o objetivo planejado, de acordo com a especificidade necessária, faixa etária, entre outros. Além disso, o processo de validação é relevante e acontece com as averiguações em grande escala em pesquisas. Nesse trabalho, será utilizado um protocolo que objetiva contribuir com o processo de validação científica.

c) Serviços

No tocante aos “Serviços”, os artigos discutiram os serviços educacionais e programas de apoio oferecidos aos estudantes identificados. A ênfase recai na identificação e pós-identificação nas estratégias de atendimento e no desenvolvimento de programas educacionais personalizados.

Para evidenciar a relevância do prosseguimento após a identificação, Oliveira e Anache (2011) desenvolveu uma pesquisa de natureza descritiva. O estudo abordou o processo de identificação e encaminhamento de estudantes com AHSD na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Descreveu as práticas e procedimentos utilizados na identificação, bem como os passos subsequentes para o encaminhamento adequado para programas ou serviços destinados a atender as necessidades educacionais especiais desse público. Entrevistas foram realizadas com profissionais responsáveis por dois programas, sendo constatado que existia dificuldade para eleger critérios de identificação das pessoas com AHSD. Porém, notou-se que a abordagem psicométrica é uma forte base teórica para diagnósticos.

Assim como o talento acadêmico necessita de orientação pós-identificação, o talento esportivo segue nessa mesma continuidade. Para isso, Suryadia (2020) empreendeu uma pesquisa de natureza empírica e descritiva, que abordou a identificação de talentos esportivos e explorou os métodos e técnicas utilizados para essa finalidade. Além disso, descreveu e analisou as abordagens empregadas, oferecendo uma visão detalhada das práticas e métodos comumente utilizados para essa finalidade. O instrumento de pesquisa utilizado foi um teste de escotismo do modelo de busca esportiva. A análise dos dados foi feita por meio de análise quantitativa descritiva de percentuais, e o estudo resultou na identificação de talentos esportivos no *SDN 1 Rempung (Sport Talent With the Sport SearchMethod)* como: Mergulho, Ginástica, Salto em Distância e Triplo, Corrida Sprint, Tênis de Mesa, Salto em Altura, Críquete Indor, Críquete, e Levantamento de Força. O talento esportivo dominante no *SDN 1 Rempung* foi o mergulho. Houve as seguintes sugestões de pesquisas posteriores: 1) Uso de *Negeri 1 Rempung* para busca esportiva; 2) Conhecer o talento dos alunos desde cedo; e 3) Estudar e socializar o método de caça-talentos com o método *Sport Search*.

Para complementar, menciona-se sobre o caminho que está sendo percorrido após a identificação. Nessa perspectiva Gubbins *et al.* (2021) descreveram uma pesquisa do tipo exploratória e correlacional, que objetivou investigar a possível conexão entre os processos de identificação de estudantes com AHSD, talentosos e os serviços ou programas oferecidos. Explorou se a eficácia da identificação está relacionada à qualidade e disponibilidade dos serviços prestados aos estudantes que se destacam por seus potenciais com ênfase na análise de possíveis correlações. Os resultados deste estudo indicaram que, pelo menos em termos de planejamento, os distritos nos dois estados pareciam alinhar práticas de identificação e programação para satisfazer as necessidades dos alunos com AHSD

identificados em matemática e/ou leitura/artes da língua inglesa. No Estado 1, pelo menos 60% dos distritos estudados relataram as seguintes estratégias de intervenção em matemática e leitura/artes da língua inglesa: ritmo de cobertura mais rápido, padrões regulares ao nível da série, cobertura aprofundada, pré-avaliação, padrões acima do nível da série e padrões de nível de série expandidos. Em contraste, os distritos do Estado 2 relataram um ritmo de cobertura mais rápido, no entanto, com intervenções menos utilizadas, sendo que a identificação do tema influenciou significativamente. A diferenciação foi a principal estratégia de ambiente de aprendizagem utilizada pelos distritos em ambos os estados.

Dessa forma, o processo feito após receber a indicação de AHSD indica a necessidade de criação de estratégias, práticas enriquecedoras e atendimentos que propiciem uma melhor qualidade no ensino aos estudantes indicados.

d) Mitos

O artigo abrangendo identificação – relacionado aos “mitos”, explora concepções errôneas e que desafiam preconceitos frequentemente associados a esse processo. Delpretto (2013) produziu um estudo que se enquadra no tipo de pesquisa bibliográfica e teórica, e que focou na análise e desconstrução de mitos e concepções equivocadas frequentemente associadas ao processo de identificação de estudantes com AHSD. A pesquisa propôs esclarecer e fornecer informações fundamentadas sobre esse processo, contribuindo para uma compreensão mais precisa e eficaz da identificação. Participaram trinta e um professores de doze escolas públicas, uma escola particular na cidade de São Carlos, e uma escola pública de Araraquara. Foi possível observar nos resultados quantitativos a indicação de treze alunos com características de AHSD, a importância da realização de debates na área e, principalmente, que o professor possa ter a oportunidade de se capacitar na temática, sob a perspectiva da atuação inclusiva.

Em relação aos mitos, as concepções inadequadas e equivocadas podem tornar invisível um estudante cujos indicadores seriam de AHSD, de tal forma que a informação incorreta pode atrapalhar a observação do professor.

e) Enriquecimento

Ao tratar do enriquecimento do estudante com AHSD, Costa, Custódio e Bueno (2019) apresentaram uma pesquisa de natureza aplicada, que explorou o uso de oficinas de intervenção como uma abordagem para identificar alunos com AHSD em um contexto de inclusão escolar. Foi avaliada a eficácia dessas oficinas como uma estratégia de identificação e apoio aos estudantes com potencial excepcional – o que contribuiu para a inclusão bem-sucedida desses estudantes no ambiente escolar. Os resultados da pesquisa mostraram a necessidade do reconhecimento de alunos com AHSD na

educação inclusiva, pois eles também têm direito ao atendimento especializado. E para proporcionar um melhor diagnóstico nesta pré-identificação, as oficinas de intervenção surgiram como grandes possibilidades de atividades que contribuíram, consideravelmente, para a indicação de alunos com AHSD.

Vale salientar que o enriquecimento traz estratégias e possibilidades que incentivam o estudante a desenvolver suas habilidades, de forma a intervir com uma abordagem correta, e a fim de criar atividades que sejam consistentes de descobertas e desafios construtivos.

Com isso, a interligação e a sequência do processo de identificação, as validações dos instrumentos, as ofertas de serviços, os mitos que invisibilizam os estudantes a serem identificados, e também o enriquecimento, possibilitam estratégias para o cumprimento dos direitos a serem garantidos a esses alunos.

Assim, esse trabalho perpassa por esse processo no qual a capacitação aos professores visa restaurar conceitos pré-estabelecidos pelos mitos. Além disso, busca fazer a identificação e utilizar um instrumento passível de validação e, não menos importante, desenvolver estratégias para um enriquecimento colaborativo.

2 ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO E ENSINO COLABORATIVO

No que tange aos alunos com AHSD, ofertar programas específicos a eles e suprir suas necessidades se faz necessário, abrindo espaço para o amplo desenvolvimento pessoal e oportunidades para que encontrem desafios compatíveis para suas capacidades. Quando as oportunidades diferenciadas não são ofertadas, os estudantes podem abandonar os estudos ou serem diagnosticados de forma inadequada. Em alguns casos, eles podem ser condicionados a se adequarem ao ensino regular, o que pode significar o desperdício de seus talentos e aptidões, ou a desmotivação por não estarem recebendo respostas educativas (Sabatella, 2008).

É nesse sentido que se propõe o trabalho colaborativo à equipe escolar para que os estudantes com AHSD tenham seus direitos assegurados como público da Educação Especial.

Os estudos iniciais sobre a proposta do Ensino Colaborativo foram os de Capellini (2004) e Zanata (2004), as quais abordam a partilha de saberes e a responsabilidade conjunta na planificação e implementação do ensino.

Capellini e Zerbato (2022) apontam que o Ensino Colaborativo é a definição dos papéis de cada profissional de forma clara, e tem a perspectiva de mudanças na organização escolar em relação a contratação de professores de Educação Especial, formação de equipes de consultoria colaborativa, inserção de recursos humanos e materiais, formação continuada e momentos de reflexão. Acrescentam que os estudantes públicos da Educação Especial recebem educação especializada e serviços relacionados à sua escolarização na sala regular comum da escola.

Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023), o colaborativo não acontece por acaso somente juntando os dois professores em uma mesma sala, pois trata-se de um relacionamento de tempo a ser construído. Para as autoras, após realizada uma análise em documentos, ressaltam que no contexto brasileiro existe um amparo legal, porém, ainda não se dá muita importância à temática.

No que diz respeito ao Ensino Colaborativo, os estudos sobre inclusão escolar têm mostrado que os profissionais da escola atuantes individualmente nas salas de aula não possuem respostas para a maior parte das dificuldades apresentadas pelos estudantes e não são capazes de realizar processos reais de ensino (Vilaronga; Mendes, 2014). Desse modo, infere-se que o professor regular necessita da colaboração do especialista para atender estudantes com AHSD.

Nessa perspectiva, a proposta do Ensino Colaborativo ou Coensino entre o educador especial e o professor de sala regular é necessária para discutir assuntos como o planejamento comum, adaptações curriculares, formas de avaliação, conteúdos que devem ser incluídos no currículo, acompanhamento do desenvolvimento do estudante e a construção do Plano Educacional

Individualizado (PEI) para que ocorra a redefinição da atuação desses profissionais (Conderman; Bresnahan; Pedersen, 2009; Wood, 1998).

Mendes (2006) assinala que há necessidade de pesquisa na realidade educacional, pensando em formação de recursos humanos, condições de trabalho e espaço de diálogo entre os formadores (que em seu relato citam a universidade e a escola). Vilaronga e Mendes (2014) acrescentam que propostas são realizadas em outros países visando a inclusão escolar, entretanto, no Brasil, esse modelo não é utilizado ou reconhecido na maioria dos municípios, somente em casos pontuais e experimentais.

Além disso, para essas autoras, o processo de formação inicial e continuada do professor se torna imprescindível visto que a troca do conhecimento entre o professor regular e o professor especialista é de extrema importância. Destacam que o professor de Educação Especial não vai até a escola para orientar, criticar ou ensinar, mas sim, para participar de um processo de contribuição e aprendizado.

Todavia, com esse aparato teórico que respalda o serviço adequado ao estudante com AHSD e a importância do Ensino Colaborativo para esse fim, questiona-se quais os aspectos abordados sobre AHSD e o Ensino Colaborativo nas produções científicas.

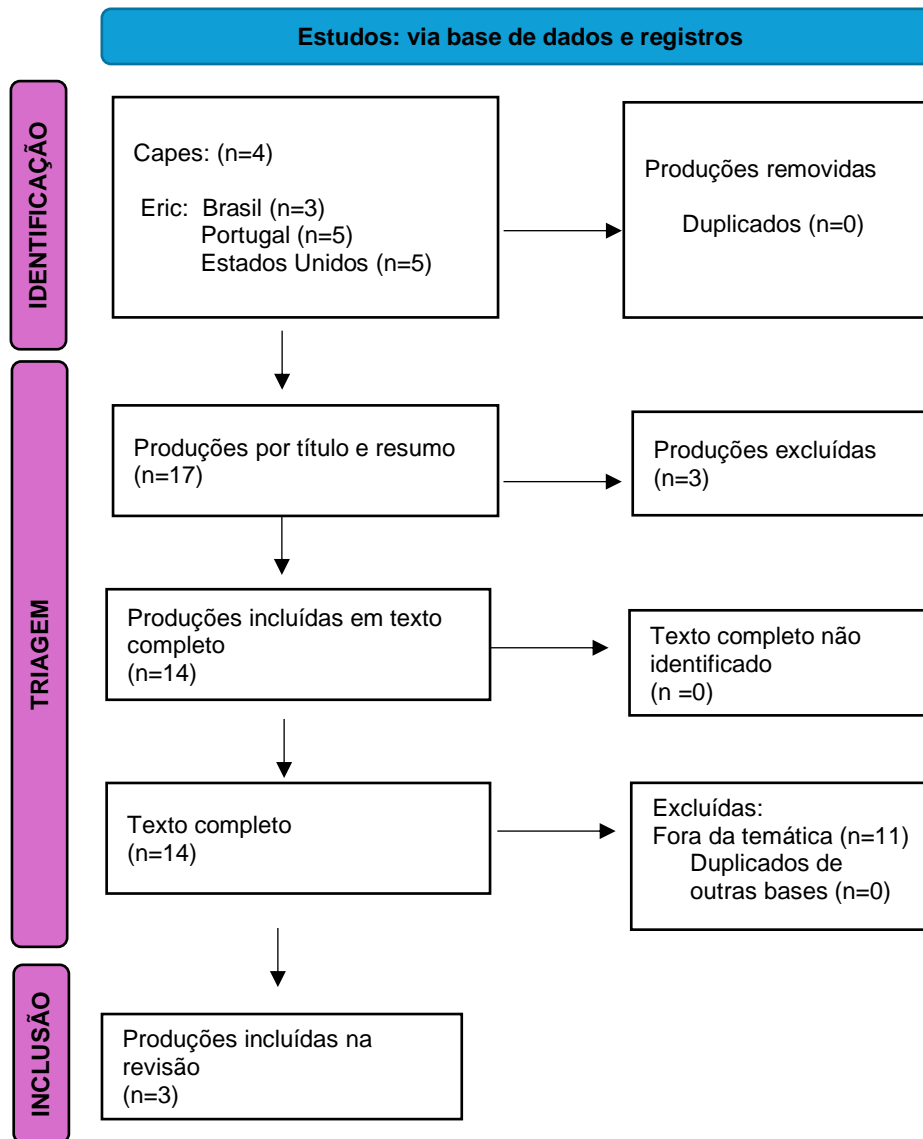
Em buscas no *site* do portal CAPES, utilizando o descritor “altas habilidades ou superdotação e ensino colaborativo”, nos dez últimos anos, foram encontrados quatro (4) artigos.

As buscas no ERIC ocorreram pelo descritor “*giftedness and collaborative teaching*”, sendo que o local selecionado foi Brasil, nos últimos 10 anos, e no ensino fundamental. Os trabalhos citavam uma conferência de Psicologia, dois trabalhos e um curso de forma colaborativa.

Nesse mesmo *site*, ao mudar a limitação de banco de dados para Portugal, foram encontrados cinco (5) produções. Elas citavam estratégias e o uso de tecnologia sem mencionar o Ensino Colaborativo.

Ao refazer essa mesma pesquisa e alterar o país para Estados Unidos, foi possível observar que cinco (5) apareceram, os quais envolviam a colaboração da família nos aportes da escola, além do uso de tecnologias para o ensino, metodologia e práticas. Novamente, nenhum dos artigos buscados corroboraram com a temática de AHSD e o ensino colaborativo. O fluxograma 2 ilustra os procedimentos e os resultados.

Fluxograma 2 - Procedimentos de buscas



Fonte: Elaboração própria, baseado em: *The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews.*

Quadro 2 - Artigos encontrados no Portal Capes

Título	Ano	Autores
Possibilidades da Consultoria Colaborativa para a Formação de Educadores que Atuam junto a Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação	2022	Arantes-Brero, Denise Rocha Belfort; Capellini, Vera Lucia Messias Fialho.
Modelo de Enriquecimento e identificação do talento em alunos do ensino fundamental I: relato de experiência de duas educadoras	2022	Koga, Fabiana Oliveira; Rangni, Rosemeire.

Fonte: Elaboração própria.

Em relação às produções encontradas, permeiam temáticas que, de alguma forma, se correlacionam ao Ensino Colaborativo e o enriquecimento.

Nessa direção, Arantes-Brero e Capellini (2022) realizaram formações em relação à consultoria colaborativa para professores de Educação Especial que prestam o serviço de atendimento educacional especializado. A consultoria colaborativa é realizada para professores de Educação Especial que nesse espaço, diferente do Ensino Colaborativo no ensino regular.

Quanto à temática do enriquecimento ao público de AHSD, Koga e Rangni (2022) desenvolveram um estudo de colaboração entre professores para um trabalho de enriquecimento que envolveu alunos das séries iniciais com indicadores de AHSD de uma escola particular.

O enriquecimento e a colaboração entre os professores, nesse trabalho, foi um instrumento para a identificação de estudantes com AHSD.

Quadro 3 - Artigos encontrados no ERIC

Título	Ano	Autores
<i>Claims of Entitlements in Elementary EFL Co-Teaching</i>	2021	Lee, Josephine Mijin.

Elaboração: Elaboração própria.

Sobre a estrutura do Ensino Colaborativo, Lee (2021) examinou as reivindicações de direitos dos professores no ensino colaborativo e suas relações. A análise revelou que as diretivas prevaleciam na comunicação professor-professor, e envolviam unilateralmente o professor coreano a fazer comentários corretivos sobre as instruções do professor americano, ou a assumir o controle da gestão da sala de aula. As diretivas também foram formuladas como interrogativas, propostas e imperativos declarativos, o que implicava o alto direito do professor coreano. As descobertas revelaram o estatuto institucional diferenciado e o equilíbrio de poder entre os dois professores, e demonstraram os ganhos

analíticos da aplicação da análise da conversação aos dados interacionais do co-ensino. Implicações potenciais para a formação de professores foram discutidas à luz da colegialidade e do ensino colaborativo complementar.

As produções dessa busca perpassaram por entre os assuntos relacionados ao Ensino Colaborativo, porém, a referência não foi exatamente ao estabelecido nesse trabalho. Com objetivos diferentes, os trabalhos tiveram suas importâncias no meio acadêmico e social com suas relevâncias específicas.

Sob essa análise, é identificado que, apesar de sua relevância, os artigos não referenciaram o Ensino Colaborativo e os estudantes com AHSD, demonstrando uma lacuna nas pesquisas voltadas a essa temática.

3 MÉTODO

3.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa foi dividida em três etapas e caracterizada como sendo do tipo Intervenção Pedagógica. Essa pesquisa tem como característica a contribuição para a solução de um problema que fosse prático.

Trata-se de um tipo de pesquisa que não é básica, mas sim, que tem o objetivo de beneficiar o que é prático. O experimento designa um objeto de estudo e, a partir disso, seleciona variáveis para intervenções, além de observar os efeitos que elas produzem no objeto escolhido e gerar uma confiabilidade científica (Gil, 2010).

Dessa forma, Zeichner e Diniz-Pereira (2005) defendem que essa pesquisa faz jus aos professores que pesquisam suas práticas e que as transformam em produções de conhecimento e em transformações da sociedade que atuam. Com isso, esses autores explicitam que essa prática de intervenção pode beneficiar a reflexão e a atuação de outros profissionais que serão incorporados nas capacitações.

Mesmo sendo uma pesquisa educacional, a Intervenção Pedagógica é similar aos experimentos pois têm a intenção de tentar novas estratégias e ver como serão os resultados (Robson, 1993). A diferença é que os experimentos têm sua rigidez em relação à pesquisa quantitativa, mas, a pesquisa Intervenção Pedagógica, no âmbito educacional, tem a rigidez pelo viés qualitativo, ou seja, cada uma sendo regida pelo seu paradigma, com seus princípios, procedimentos e critérios (Bauer; Gaskell, 2002; Bogdan; Biklen, 1994).

3.2 Aspectos éticos

Uma carta de anuência à pesquisa foi solicitada à Secretaria Municipal de Educação do município. Após, o projeto foi enviado ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e, em seguida à aprovação, foi apresentado aos gestores e professores da escola participante e aos responsáveis acerca dos objetivos, procedimentos e probabilidades de benefícios e riscos com a pesquisa. Então, estes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C). Os alunos assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice D). Os pais dos alunos selecionados foram chamados para entender a indicação (primeira triagem) e assinaram o TCLE (Apêndice F) autorizando a realização da pesquisa. Os alunos indicados assinaram o TALE.

Os critérios de inclusão para participação foram:

Para a primeira etapa: os professores regulares, professor de Música e professores de Educação Física que aceitaram participar da pesquisa assinando o TCLE. Critérios de exclusão: os professores que não aceitassem a participação ou não assinassem o TCLE.

Já para a segunda etapa, houve a assinatura do TCLE pelos professores por aceitarem a participação no estudo. Nessa etapa, o critério de exclusão para professor era a não assinatura do TCLE (que ocorreu com uma professora que decidiu não participar da pesquisa).

O critério de inclusão para a participação dos alunos foi o de responder aos questionários de autonegação e nomeação dos colegas, com autorização por meio da assinatura do TALE e após a autorização dos seus pais pelo TCLE. O critério de exclusão seria a não aceitação e não assinatura do termo.

Para a continuidade dessas etapas, o critério de inclusão da participação dos alunos foram: ser selecionado pela triagem inicial e seguir a triagem individual – após assinatura do TCLE pelos seus pais, e do TALE.

Além disso, os critérios de inclusão da participação dos pais foram: seu filho/a ser selecionado na primeira triagem, além da autorização e assinatura dos termos. O critério de exclusão foi: o filho/a não ser selecionado ou a negativa da participação pelos pais e a não assinatura do termo.

Os critérios de participação dos alunos, na terceira etapa, foi permanecer com indicadores de AHSD após toda a triagem para a continuidade do programa de Ensino Colaborativo. A exclusão foi não ser indicado com AHSD para participar do programa.

Para a participação dos professores, foi a aceitação e assinatura TCLE, e a exclusão a não aceitação ou não assinatura do termo.

3.3 Local

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal de ensino fundamental I do interior do Estado de São Paulo. O município possui aproximadamente 254.857 habitantes e está situado na região central do estado de São Paulo.

A cidade possui 61 escolas municipais, sendo 10 de ensino fundamental, 50 de educação infantil, e 1 de educação de jovens e adultos – com mais três polos em outras escolas de ensino fundamental, em algumas igrejas e do projeto Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA). São 16.832 estudantes matriculados, sendo 9.017 na educação infantil, 6.391 no ensino fundamental, e 313 na Educação de Jovens e Adultos e 1.111 em escolas conveniadas.

A escola em que a pesquisa foi realizada possui 489 alunos matriculados no Ensino fundamental I. Atende alunos residentes do bairro e fora dele, inclusive em um bairro rural localizado nas proximidades. As aulas que compõem o currículo são: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Música e Educação Física.

Além disso, ela possui uma sala de recursos multifuncional com uma professora de Educação Especial para o período da manhã e outra para o período da tarde. Os atendimentos são prioritariamente no contraturno e, quando os horários não são preenchidos, os profissionais podem auxiliar no Ensino Colaborativo e nas avaliações dos alunos encaminhados. Além dos professores de AEE, existe uma outra modalidade de professor chamado professor colaborativo ou de ordem judicial, que acompanha alunos específicos que, judicialmente, conseguiram a oferta desse serviço. Possui adequações estruturais como rampa, banheiros com acessibilidade e balanços adaptados.

Os espaços físicos da escola estão no Quadro 4:

Quadro 4 - Espaços físicos da escola, local da pesquisa

Espaço físico	Descrição
Ambientes de ensino	<ul style="list-style-type: none"> ● 9 salas de aula ● 1 sala de recursos ● 1 sala de leitura
Espaços externos	<ul style="list-style-type: none"> ● Parque ● Pátio central ● Pátio de educação física ● banheiros
Ambiente de uso coletivo	<ul style="list-style-type: none"> ● Sala dos professores ● Sala de trabalho individualizado do professor (planejamento e preparo de material) ● Almojarifado ● Sala dos agentes
Alimentação	<ul style="list-style-type: none"> ● Refeitório ● Espaço de alimentação de seletividade ● Cozinha dos professores ● Cozinha da merenda

Fonte: Elaboração própria.

A escola não possui uma quadra poliesportiva para as atividades de educação física. Logo, as aulas são desenvolvidas em uma sala ampla usada para tais finalidades e um espaço aberto para atividades.

A construção da escola foi relativamente recente (inaugurada no ano de 2020), e seu funcionamento ocorreu durante um mês nesse período (por conta do fechamento dos locais devido à pandemia da Covid-19). Ela possui nove salas em funcionamento, sendo: período da manhã: (2 (1º ano); 1 (2º ano); 2 (3º ano); 2 (4º ano); 2 (5º ano); e período da tarde: (2 (1º ano); 2 (2º ano); 2 (3º ano); 1 (4º ano); 2 (5º ano). Há um Professor de Apoio nesse período. O quadro de funcionários é

composto de: 20 professores regulares; 2 docentes de Educação Física; 1 de Música; 2 de atendimento educacional especializado e 3 requisitado por ordem judicial; 2 agentes educacionais; 1 diretor; 1 vice-diretor; 1 coordenador; 1 auxiliar administrativo; 2 porteiros; 2 funcionários da limpeza; e 2 merendeiras.

3.4 Procedimentos de Coleta dos dados

Procedeu-se o contato com a prefeitura municipal da cidade, especificamente com a Secretaria de Educação, para a apresentação do projeto e pedido de autorização por meio da Carta de Anuência. Nessa etapa, a escola foi procurada para que a equipe gestora conhecesse a proposta de pesquisa e aceitá-la. Com esse processo finalizado, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Após a aprovação, iniciou-se o procedimento de coleta.

Houve o contato com a equipe gestora, os professores dos primeiros e segundos anos, e o professor de Educação Física do período da manhã (no período da tarde as aulas não haviam sido atribuídas). O professor de Música estava afastado por licença saúde, logo, não participou da capacitação. Houve a apresentação da pesquisa e solicitou-se a assinatura do TCLE pelos que aceitaram participar.

O procedimento de coleta de dados ocorreu em três etapas:

3.4.1 Primeira etapa: início dos procedimentos de coleta

Quadro 5 - Participantes da 1ª etapa

Participantes 1ª etapa	
1ª etapa	(6) Professores regulares, (1) professor de Educação Física, 1 Diretora, 1Vice-diretor e 1Coordenadora (totalizando: 10)

Fonte: Elaboração própria.

Foi entregue o instrumento de pré-capacitação à equipe gestora e aos professores participantes para responderem antes da capacitação. Os dados solicitados para verificação e fundamentação da capacitação foram: dados pessoais; nome; idade; formação inicial; local de formação; formação continuada; tempo de atuação; entendimento sobre AHSD; características consideradas de um estudante com AHSD; o que ouviu falar sobre AHSD; o que acredita ser verdade e o que acredita não ser verdade; se percebeu algum estudante com AHSD; se no tempo de atuação houve alguma formação/capacitação voltada para AHSD e, se sim, por qual meio; dificuldades que o aluno enfrenta; e, por último, um espaço para caso o participante quisesse comentar algo a mais a respeito do assunto.

3.4.1.1 Instrumentos da 1º etapa

Para a primeira etapa, foi criado um instrumento (Apêndice A) de avaliação pré-capacitação para verificar quais os conhecimentos prévios dos professores participantes em relação às AHSD.

Após a capacitação (que teve a duração de duas horas), aplicou-se o mesmo instrumento para verificação do conhecimento sobre a temática.

Os dois instrumentos passaram por juízes – membros do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial Humano (GRUPOH) para adequação semântica antes da aplicação.

Após esses procedimentos, houve o momento formativo em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), totalizando duas horas, para desenvolver os seguintes temas: características de AHSD, modelos de enriquecimento, mitos e os protocolos a serem utilizados.

Durante a capacitação sobre a temática, os professores responderam ao questionário pós-capacitação, cujas perguntas foram as mesmas da pré-capacitação.

Para o momento formativo sobre o protocolo de triagem para indicação dos alunos, procedeu-se orientações durante o Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) (momentos individualizados onde cada professor possui seu horário específico). Discorreu-se sobre os procedimentos que seriam utilizados e como seria o processo até o programa de intervenção.

3.4.1.2 Análise dos dados da primeira etapa

Neste tópico é abordada a verificação do conhecimento prévio da capacitação dos professores e equipe escolar que participaram da pesquisa. As respostas foram analisadas para que pudessem ser captadas as dúvidas ou conhecimentos prévios dos professores.

Os dados dos momentos formativos e do instrumento pós-capacitação também foram verificados para conhecer quais seriam relevantes para utilização em reuniões com os docentes e equipe escolar.

3.4.2 Segunda Etapa: Rastreo em grupo e individual

A segunda etapa ocorreu com os seguintes participantes:

Quadro 6 - Participantes da 2º etapa

Participantes 2ª etapa	
2ª etapa	150-Alunos dos primeiros e segundos anos, sendo três primeiros anos dos períodos manhã e tarde e três segundos anos dos dois períodos.

Fonte: Elaboração própria.

3.4.2.1 Instrumentos da segunda etapa

Na segunda etapa, foram aplicados os seguintes instrumentos para rastreio na sala regular (respondida pelos professores atuantes): Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação - LIVIAH/SD; Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação- área artística-LIVIAHSD-AA- Área Artística; Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação- Área corporal-cinestésica -LIVIAHSD-ACC; e Questionário de autonegação e nomeação por colegas-QIIAHS-D-A (Pérez; Freitas, 2016).

Segundo essas autoras, esses instrumentos passaram por estudo piloto e a validação foi realizada por três doutores da área de AHSD, e pela aplicação aos professores que frequentam o Programa de incentivo ao Talento (PIT) da Universidade Federal de Santa Maria. O resultado do estudo piloto concluiu que é válido e eficiente na sua aplicabilidade, permitindo a indicação efetiva de estudantes com AHSD.

A LIVIAHSD é um instrumento de triagem que é respondido pelo(a) professor(a) regente. Ele apresenta características e indicadores de cada um dos conjuntos de traços baseados na definição de AHSD da Teoria dos Três Anéis: habilidade acima da média, criatividade, e comprometimento com a tarefa.

Ele é composto por 25 questões, sendo que algumas são características gerais, de liderança, indicadores de habilidade acima da média, indicadores de criatividade, de comprometimento com a tarefa, e questões que podem indicar alunos tímidos, com autoestima muito prejudicada ou ainda que podem sugerir que estão com dificuldade para manifestar os indicadores de AHSD.

O Questionário de Auto Nomeação é descrito em imagens para o aluno selecionar áreas em que acha que é bom aluno ou que possui habilidade para tal atividade ou áreas específicas.

Por meio do Questionário da Nomeação por Colegas, os alunos nomearam seus colegas de acordo com cada área solicitada: matemática, leitura, escrita, senso de humor, e liderança.

Após a indicação dos alunos (ao menos treze vezes em cada instrumento), e de acordo a orientação das autoras dos instrumentos, foram selecionados 27 estudantes.

O QIIAHS-D-PR e QIIAHS-D-R apresentam características gerais sobre habilidades escolares, habilidade acima da média, capacidade de processar informações e integrar experiências, criatividade e comprometimento com a tarefa. Mesmo não estando na Teoria dos Três Anéis (Renzulli, 1986), a liderança está inserida no instrumento. O questionário dos pais altera somente a área de esportes (que é realizada fora do ambiente escolar).

Foram analisadas as características pontuadas no “frequentemente” e “sempre”. A porcentagem do 50% mais um foi seguida, conforme recomendado por Pérez e Freitas (2016) na triagem geral.

3.4.2.2 Desenvolvimento da segunda etapa

Após a formação aos professores e aceite dos responsáveis para a participação de seus filhos, foram aplicados os seguintes protocolos de Pérez e Freitas (2016):

- ✓ Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação-LIVIAH/SD – aplicada aos professores regulares para que indicassem os alunos de acordo com as características deles.
- ✓ Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação-área artística-LIVIAHSD-AA – aplicada aos professores regulares (pois na escola é esse profissional que ministra as aulas de Artes);
- ✓ Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação-Área corporal-cinestésica-LIVIAHSD-ACC – esse instrumento foi encaminhado para o professor regular para responder juntamente com o professor de Educação Física;
- ✓ Questionário de Automeação – no qual os alunos se automearam em relação às áreas que observavam serem bons;
- ✓ Nomeação por colegas-QIIAHSD-A- 1º-4º-versão compactada para rastreamento de estudantes na sala regular – os colegas nomeavam quem eles avaliariam como sendo os melhores nas áreas citadas como possíveis características de AHSD.

Ao finalizar essa etapa de rastreio em grupo, foram indicados 27 estudantes com indicadores de AHSD, que passaram para os instrumentos individuais. Os pais foram chamados para a explicação da segunda parte da pesquisa, que versava a respeito da indicação do filho(a) para a continuidade da pesquisa e assinatura do TCLE (Apêndice G) e dos alunos indicados o TALE (Apêndice E). Uma das famílias não autorizou a continuidade do estudante na pesquisa e, dessa forma, 26 discentes foram para a triagem individual. Além disso, os pais, assim como professores, responderam tais questionários indicados a seguir:

- ✓ Questionário para identificação de indicadores de altas habilidades ou superdotação-Responsáveis-QIIAHSD-R – aplicado aos pais para responderem em casa com o grupo da família sobre as características observadas nos estudantes;
- ✓ Questionário para identificação de indicadores de altas habilidades ou superdotação-Professores-QIIAHSD-Pr – solicitado aos professores que respondessem individualmente para cruzamento dos dados e análise dos indicadores pela pesquisadora;
- ✓ Questionário complementar de características artísticas e esportivas-QCCAE – aplicado aos professores regulares e, em alguns casos, para professores externos de atividades relacionadas à área esportiva.

Além dessa triagem individual, os portfólios dos alunos indicados foram selecionados para complementar a avaliação das características indicadas nos instrumentos.

3.4.2.3 Análise dos dados

a) Rastreio com os estudantes das turmas dos 1º e 2º anos

Foram realizadas as análises dos instrumentos de rastreio dos estudantes, tais como: Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação-LIVIAH/SD; Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação- área artística-LIVIAHSD-AA; Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação - Área corporal-cinestésica-LIVIAHSD-ACC.

Os alunos selecionados obtiveram 51% dos nomes citados nas características apresentadas em cada item, ou seja, foram citados ao menos 15 vezes – número especificado por Pérez e Freitas (2016). Dessa forma, selecionou-se os alunos indicados pela análise do professor regular e, em alguns casos, com citações e auxílio desse profissional.

O questionário de nomeação por colegas-QIAHSD-A- 1º- 4º- versão compactada, foi analisado pela quantidade de vezes que os colegas citaram os alunos que se destacavam nas áreas específicas do protocolo. A partir da análise da quantidade de citações, os alunos indicados prosseguiram para a próxima fase do rastreio.

Por meio do Questionário de autoneomeação, observou-se as áreas de interesse dos alunos e no que eles percebiam ser habilidades acima da média. Toda a análise geral foi colocada em quadros e tabelas.

b) Rastreio individualizado

Após a análise geral, os dados foram interpretados e 26 alunos continuaram a avaliação de forma individualizada. Os pais e professores responderam o QIAHSD-R e o QIAHSD-Pr, e o QCCAE.

Os dados foram tratados de acordo com o indicado por Pérez e Freitas (2016), ou seja, 51% dos nomes citados nas características apresentadas em cada item, e foram organizados em quadros e tabelas.

Para a complementação, arregimentou-se os portfólios dos estudantes selecionados para fundamentar os resultados apresentados na análise dos instrumentos aplicados.

3.5 Terceira etapa: implantação do programa colaborativo

Quadro 7 - Participantes da 3ª etapa

Participantes 3ª etapa	
3ª etapa	26 alunos, professores regulares, professor de Educação Física, professor de Música e a professora de Educação Especial

Fonte: Elaboração própria

Deste modo, após a desistência de um estudante selecionado, foram 26 nomeados pelas siglas do nome e primeiro sobrenome. O Quadro 8 apresenta suas idades, gênero e série:

Quadro 8 - Estudantes indicados

Sala	Participante	Idade	Gênero
1º B	AG	7 anos	Feminino
	BA	6 anos	Feminino
	IG	7 anos	Feminino
	MH	7 anos	Masculino
1º C	AP	7 anos	Masculino
	IS	7 anos	Masculino
	PF	7 anos	Masculino
1º D	HC	6 anos	Masculino
	H	6 anos	Masculino
	IC	7 anos	Masculino
	JP	6 anos	Masculino
	LR	7 anos	Feminino
	LP	6 anos	Masculino
2º A	BZ	7 anos	Feminino
	C	8 anos	Feminino
	EB	7 anos	Masculino
	GN	7 anos	Feminino
	LS	7 anos	Masculino
	PB	7 anos	Masculino
	PA	7 anos	Masculino
2º B	AG	7 anos	Masculino
	LF	7 anos	Masculino
	RT	8 anos	Masculino
2º C	KM	7 anos	Feminino
	LM	7 anos	Feminino
	VC	8 anos	Masculino
Total		26	

Fonte: Elaboração própria.

3.5.1 Instrumento da terceira etapa

Nessa etapa, foi utilizada a teia de interesses com os estudantes selecionados para verificar quais temáticas eles gostariam que fossem abordadas para que início do planejamento das estratégias.

3.5.2 Desenvolvimento da terceira etapa

Primeiro foram respondidas as teias de interesse dos estudantes e, depois, realizadas as capacitações com todos os professores participantes da pesquisa.

Para a criação do Programa Interventivo Colaborativo, ocorreu a seleção por conveniência e pela quantidade de indicados (7) – a sala do 2º ano A. Isso se deu devido ao limite de tempo para finalizar a pesquisa uma vez que o desenvolvimento não seria possível com os 26 estudantes indicados.

Foram feitos planejamentos sobre as temáticas escolhidas, de acordo com os interesses das teias e sobre as habilidades demonstradas nos questionários de avaliação dos processos respondidos na primeira e segunda etapa. O quadro 9 descreve as atividades planejadas de acordo com as temáticas selecionadas:

Quadro 9 - Atividades do Programa Interventivo Colaborativo

TEMA	ATIVIDADES PLANEJADAS
Matemática	1-Aulas 2-Desafio da divisão 3-Uso do computador
Astronomia	1-Aulas 2-Vídeos 3-Materiais concretos 4-Uso do computador
Ciências	1-Aulas 2-Construção do terrário

Fonte: Elaboração própria.

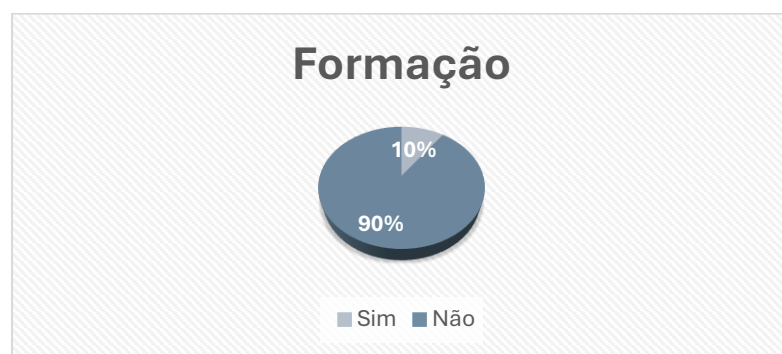
4. RESULTADOS

4.1 Primeira etapa

4.1.1 Conhecimentos dos professores e gestores sobre AHSD

Ao analisar o instrumento de pré-capacitação para a verificação dos conhecimentos prévios sobre a temática de AHSD, foi possível observar uma quantidade expressiva de participantes, professores e gestores que não tiveram, anterior à pesquisa, nenhum tipo de formação sobre a temática (conforme ilustrado no Gráfico 2:

Gráfico 2 - Resultado das respostas de gestores e professores



Fonte: Elaboração própria.

Dos dez (10) participantes, apenas um (1) assinalou ter formação sobre a temática de AHSD. O participante relatou que foi em horário de trabalho e que ele atuava na gestão escolar.

Um outro dado significativo e passível de reflexão foi a resposta em relação ao questionamento: “Em seu tempo de atuação, você percebeu algum estudante com altas habilidades ou superdotação?” Os profissionais observaram que, em algum momento, encontraram ao menos um aluno que acreditavam ter AHSD. Qual seja, sete (7) observaram em algum momento; dois (2) não observaram; e um (1) não respondeu a esse questionamento. O Gráfico 3 expressa tais dados:

Gráfico 3 - Respostas à percepção de estudantes com AHSD



Fonte: Elaboração própria.

Na pergunta sobre quais dificuldades o professor acha que o aluno enfrenta, quatro participantes relataram sobre a formação do professor como fator que contribui para a dificuldade do aluno. O restante dos participantes respondeu sobre as características intrínsecas das pessoas com AHSD. O quadro 10 detalha suas falas:

Quadro 10 - Relatos dos participantes

“Quais dificuldades você acha que o aluno enfrenta?”	“à falta de visão” dos professores “
	“falta de formação”
	“falta de capacitação”
	“falta de compreensão pelos profissionais”.

Fonte: Elaboração própria.

4.2 Segunda etapa: Triagem

4.2.1 Triagem geral

Para a triagem, foram escolhidos os instrumentos de autoria de Pérez e Freitas (2016). De acordo com as autoras, ele foi desenvolvido pensando na realidade brasileira – caracterizada, infelizmente, pela carência de recursos financeiros, de forma que possam ser indicados prováveis alunos com AHSD de uma mesma turma.

A princípio, foram avaliados os alunos de seis salas, totalizando 150. A primeira ação foi realizada ao ler as características citadas nos protocolos: LIVIAHSD, LIVIAHSD-AA- Área Artística e LIVIAH/SD-ACC, pois os professores deveriam citar dois alunos que se encaixassem nas características. Após essa análise, os resultados foram 12 alunos indicados, como expõe a Tabela 1.

Tabela 1 - Resultado da aplicação dos instrumentos: LIVIAHSD, LIVIAHSD-AA- Área Artística e LIVIAH/SD-ACC

Alunos indicados pelos professores	
Ano	Quantidade
1° B	1
1° C	1
1° D	3
2° A	3
2° B	3
2° C	1

Fonte: Elaboração própria.

A aplicação do Questionário de nomeação por colegas-QIIAHS-D-A- 1°-4°-versão compactada, apresentou os seguintes resultados:

Tabela 2 - Resultados do QIIAHS-D-A- 1°-4°-versão compactada

Sala	Quantidade de alunos	Alunos selecionados pela triagem do professor	Alunos selecionados pela triagem dos colegas	Total
1° B	24	1	3	4
1° C	25	1	3	4
1° D	25	3	5	8
2° A	26	3	4	7
2° B	25	3	3	6
2° C	25	1	4	5
Total	150	12	22	34

Fonte: Elaboração própria.

Os indicados foram 34, porém, no 1° ano C, um dos alunos foi o mesmo que a professora indicou. No 2° ano D dois alunos foram indicados pelos colegas igualmente ao do professor. Três alunos do 2° ano B que a professora indicou são os três indicados pelos colegas. No 2° C, um aluno foi indicado pela professora e alunos e um deles a família não aceitou a participação.

Com isso, a quantidade de alunos que foram indicados para o desenvolvimento do trabalho do Programa Interventivo Colaborativo está demonstrada na Tabela 3.

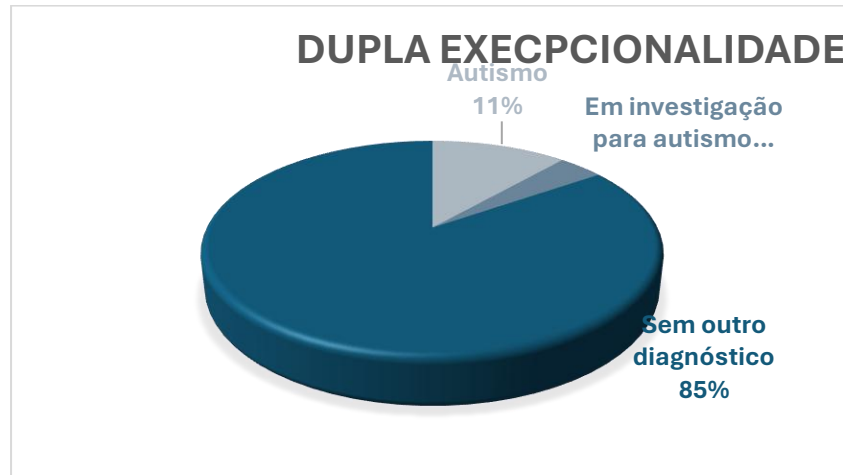
Tabela 3 - Alunos indicados para o Programa Interventivo Colaborativo

Sala	Quantidade de alunos da sala	Alunos selecionados pela triagem do professor e colegas
1° B	24	4
1° C	25	3
1° D	25	6
2° A	26	7
2° B	25	3
2° C	25	3
Total	150	26

Fonte: Elaboração própria.

É possível observar que a porcentagem de indicados ficou em 17,3% do total de alunos participantes.

No cômputo desse resultado, houve três (3) estudantes com outras especificidades associadas à possível AHSD indicada com possível dupla excepcionalidade, conforme demonstra o Gráfico 4.

Gráfico 4 - Estudantes indicados com possível dupla excepcionalidade

Fonte: Elaboração própria.

4.2.2 Triagem individual

A triagem individual foi desenvolvida com os 26 alunos indicados pelos professores e colegas. Os pais foram chamados pela pesquisadora para uma conversa individualizada, na qual foram explicadas a sequência da pesquisa, as possibilidades de indicação dos filhos e as observações em relação a eles no contexto familiar (casa).

Os pais responderam o QIIAHS-D-Responsáveis, os professores o QIIAHS-D- professores e o QCCA-E. Os dados registrados nos protocolos respondidos pelos pais e professores foram organizados em quadros.

No questionário QIIAHS-D-Responsáveis, os pais responderam sobre como seus filhos eram em casa e os locais que frequentavam. As pontuações eram analisadas de acordo com a quantidade de respostas, também, as características gerais, temas de interesse e temas que se destacam.

Os professores responderam o QIIAHS-D- professores acerca do destaque dos alunos nas atividades em sala, suas habilidades e o que mais tinham interesse em relação ao que lhes é ofertado.

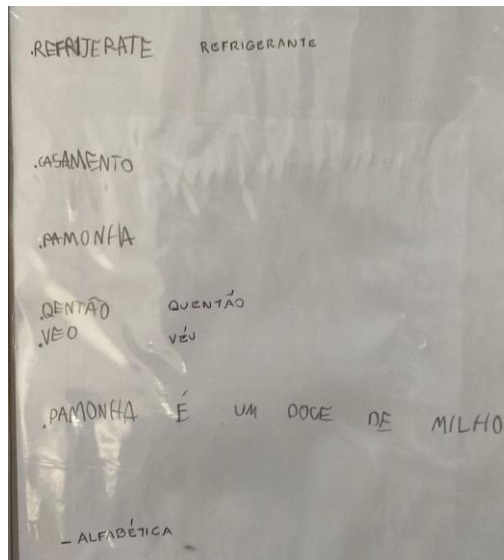
Para complementar a triagem, a pesquisadora optou em utilizar a análise dos portfólios dos alunos indicados, principalmente com a intenção de tomada de decisão para os estudantes que estiveram no limite da pontuação. Para Pérez e Freitas (2016), mesmo que o portfólio não seja um instrumento de identificação, ele pode ser um caminho de informações importantes para contribuir na identificação e auxiliar no planejamento para o enriquecimento.

A somatória da pontuação de três alunos ficou no limite tanto no questionário respondido pelo professor quanto pelos responsáveis, porém, coincidentemente, os três foram indicados pelos colegas.

Dessa forma, optou-se por complementar a avaliação e inserir esses alunos nos enriquecimentos do Tipo I e Tipo II para observar, complementar e fundamentar mais a indicação de AHS-D.

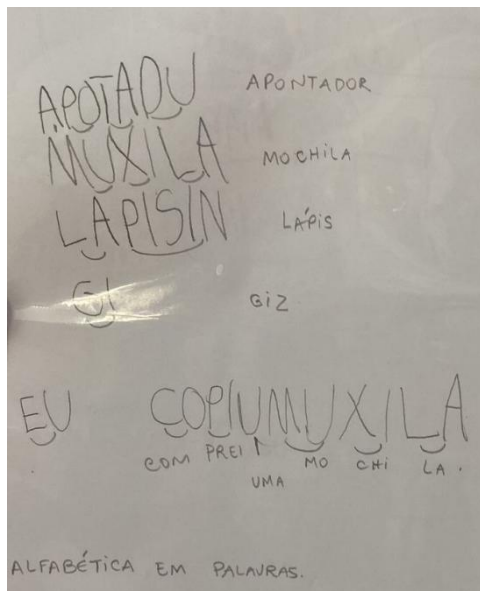
É importante salientar que o portfólio foi utilizado para todos os alunos e não somente aos que estavam no limiar das somatórias. Em seguida, apresenta-se algumas figuras de parte de portfólios analisados de Língua Portuguesa (Imagem 1, 2, 3, 4) e de Matemática (5, 6, 7, 8).

Imagem 1- Portfólio de Língua Portuguesa



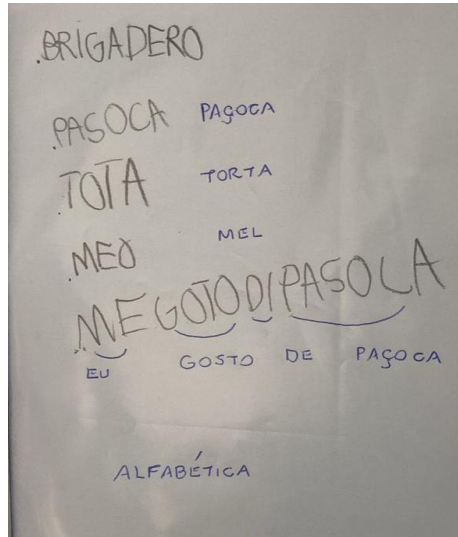
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 2- Portfólio de Língua Portuguesa



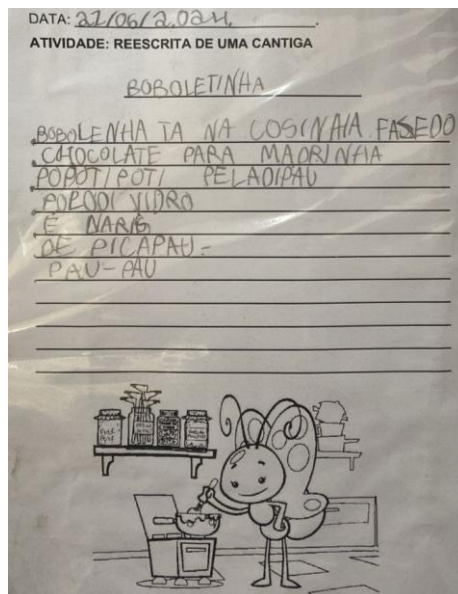
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 3- Portfólio de Língua Portuguesa



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 4- Portfólio de Língua Portuguesa



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 5-Portfólio de Matemática

11- PINTA O MAIOR DE VERMELHO:

12- ASSINALE COM UM X O ANIMAL MAIS ALTO:

13- PINTA A CORDA MAIS GROSSA:

14- CIRCULE O CACHORRINHO QUE ESTÁ LONGE DA MÃE:

15- PINTA O OBJETO QUE ESTÁ EM CIMA DA MESA:

16- PINTA OS PÁSSAROS QUE ESTÃO FORA DA GAIOLA:

10- PINTA A BOLA QUE ESTÁ ENTRE AS ÁRVORES:

9- COLOQUE UM X NOS PINTINHOS QUE ESTÃO TRÁS DA GALINHA:

8- PINTA DE AMARELO O LÁPIS MAIS CURTO:

7- PINTA OS QUADRADOS PEQUENOS:

6- CIRCULE SOMENTE OS NÚMEROS:

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 6- Portfólio de Matemática

DATA 11/04/2024

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE MATEMÁTICA - 1º ANO

1-) DITADO DE NÚMEROS

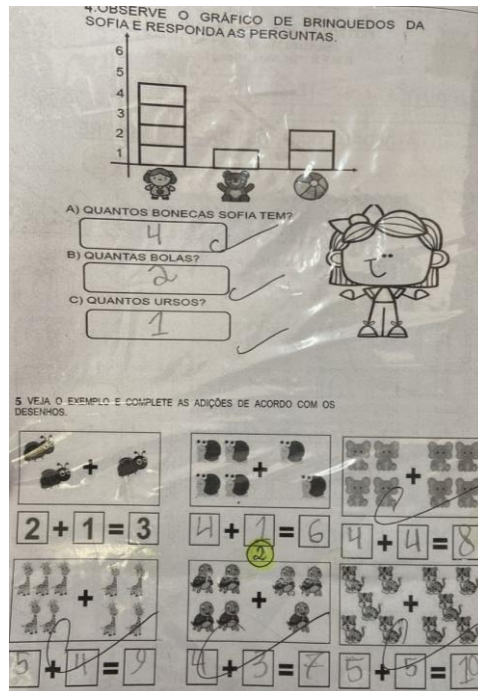
2-) DESENHE AS QUANTIDADES:

3-) ESCREVA O NÚMERO CORRESPONDENTE:

4-) COMPLETE O QUADRO NUMÉRICO DE 0 A 10, COM OS NÚMEROS QUE ESTÃO FALTANDO

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 7- Portfólio de Matemática



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 8- Portfólio de Matemática

DATA 02/06/2024

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA - 2º BIMESTRE

1 - ESCREVA OS NÚMEROS QUE A PROFESSORA DITAR 100

7 41 26 40 70 2025

2 - COMPLETE A SEQUÊNCIA NUMÉRICA

1 → 2 → 3 → 4 → 5

6 → 7 → 8 → 9 → 10

11 → 12 → 13 → 14 → 15

16 → 17 → 18 → 19 → 20

21 → 22 → 23 → 24 → 25

26 → 27 → 28 → 29 → 30

3 - ANTECESSOR E SUCESSOR

0	1	2	5	6	7
9	10	11	3	4	8
6	7	8	14	15	16
17	18	19	8	9	10
2	3	4	1	2	3

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Realizadas as análises dos portfólios, os alunos que estiveram no limite das pontuações seriam indicados para o Programa Interventivo Colaborativo.

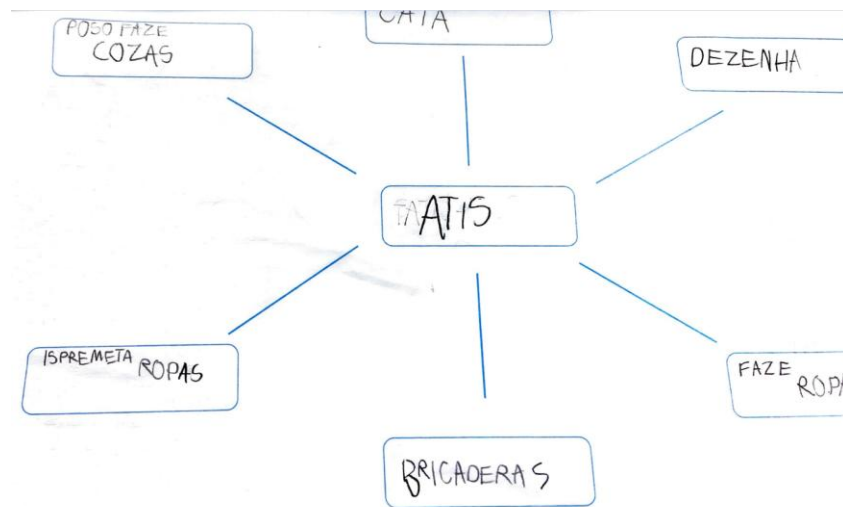
4.2.3 Terceira etapa

4.2.3.1 Programa Interventivo Colaborativo

O Programa Interventivo Colaborativo foi construído em parceria com os professores regulares, de Música, de Educação Física, e equipe gestora.

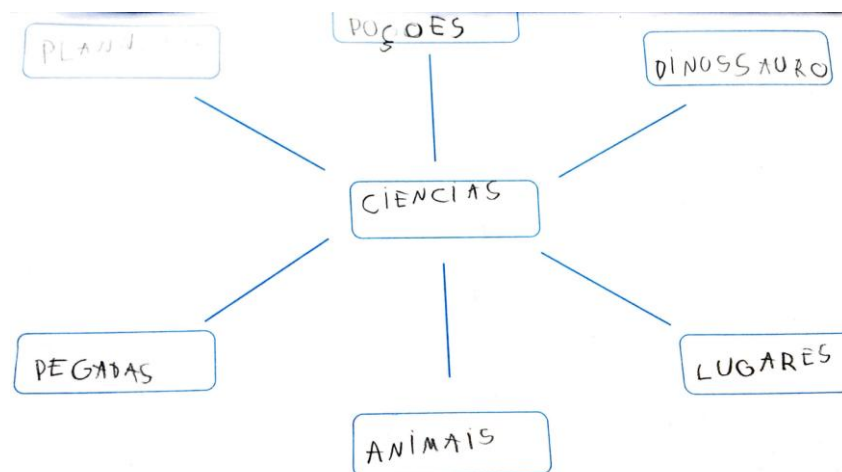
Para iniciar esse processo, os alunos fizeram as teias de interesse, de acordo com instruções de Burns (2022). Foi solicitado a eles que preenchessem no centro o tema de maior interesse e, nas ramificações, os assuntos secundários e que eles gostariam de aprender mais.

Imagem 9- Teia de Interesse



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 10- Teia de Interesse



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Após a análise das teias houve uma classificação de atividades possíveis e compatíveis com as temáticas de interesse dos estudantes.

4.2.3.2 Capacitação para o Programa Interventivo Colaborativo

Para a capacitação dos professores ao Programa, foram feitos momentos formativos individualizados para explicar sobre as características desse tipo de colaboração e as possíveis atuações.

A capacitação foi realizada individualmente em formato de apresentação em *slides*, conforme a Figura 11 e a Figura 12. Esse processo ocorreu por meio do diálogo entre a pesquisadora e o participante, e teve a duração de, aproximadamente, 40 minutos.

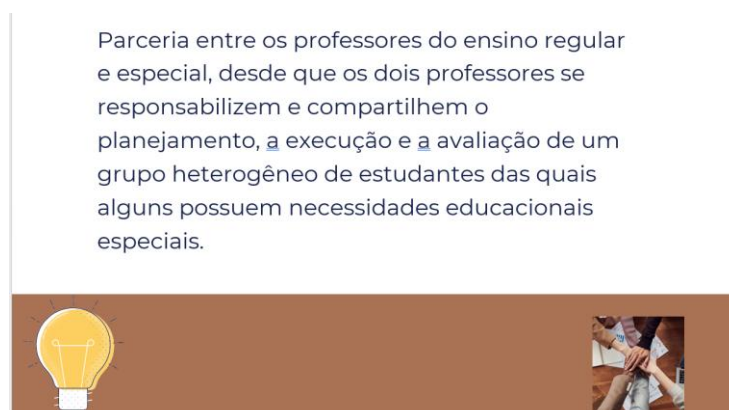
Imagem 11- Slide de apresentação aos professores



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nessa capacitação, os conteúdos pautaram-se no ensino colaborativo, quais os tipos de co-ensino, e como poderiam ser realizadas estratégias e parcerias. Também foi reforçado o que não se assemelha ao Ensino Colaborativo, conforme exemplificado na Figura 12:

Imagem 12- Slide sobre o Ensino Colaborativo



Fonte: Acervo da pesquisadora.

4.2.3.3 Programa Interventivo Colaborativo

O Programa Interventivo Colaborativo foi desenvolvido especificamente com uma sala de aula do 2º ano do ensino fundamental. Nela, foram indicados 7 alunos nas triagens de AHSD. A escolha de desenvolver o programa interventivo com essa turma foi feita devido à escassez de tempo para fundamentar o Ensino Colaborativo com toda a equipe participante.

Sendo assim, foram realizados planejamentos sobre algumas temáticas para o enriquecimento, conforme exposto no Quadro 11.

Quadro 11 - Planejamento

Disciplina	Tema
Matemática	Divisão
Astronomia	Planetas e Constelação
Ciências	Plantas

Fonte: Elaboração própria.

a) Matemática

A professora relatou a necessidade de desenvolver a temática de divisão com os estudantes no geral. Com a análise das teias, observou-se que quatro (4) alunos se interessavam por Matemática, um (1) por Astronomia, um (1) por futebol e Matemática, e um (1) por ciências e atividades manuais.

Com essa demanda em questão, realizou-se um planejamento entre as professoras do ensino regular e de Educação Especial sobre como esse tema poderia ser desenvolvido de forma desafiadora. Assim, foram propostas as seguintes atividades aos alunos: desafio da divisão e matemática no computador.

Primeira atividade: desafio da divisão

“Desafio da divisão” foi o nome dado a essa atividade. Criou-se três grupos de alunos, sendo que os representantes eram os que foram indicados na triagem e demonstraram o interesse e as habilidades em matemática.

Cada grupo recebeu figuras de personagens, e para cada desafio foi disponibilizado fichas sobre frutas e brinquedos. Os alunos tinham que fazer a divisão exposta na lousa com o material recebido e o representante deveria sinalizar a finalização batendo na mão da professora e a resposta (que se correta, ganharia um ponto).

Imagem 13- Fichas



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Esse desafio aconteceu durante uma aula para que as crianças conseguissem entender o processo da divisão.

Os alunos indicados na primeira e segunda etapa (que estavam como líderes dos grupos), demonstraram entusiasmo e, ao mesmo tempo, conseguiram discutir e nortear o restante dos colegas sobre a atividade.

Um deles teve dificuldade em recordar que, antes do resultado, deveria bater na mão da professora para sinalizar a finalização. Todos eles, inclusive os que não estavam na liderança (mas eram indicados), aparentaram estar realizados em serem desafiados pela temática.

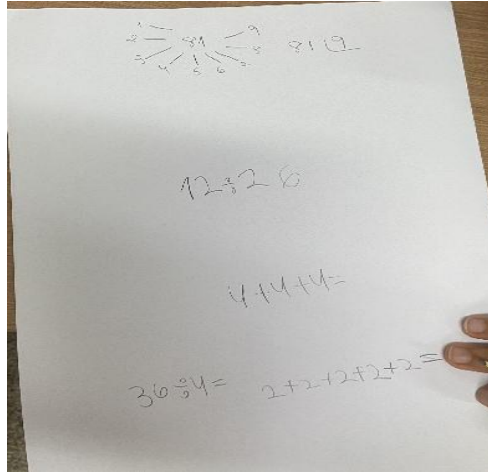
Segunda atividade: matemática no computador

Por meio das estações de aprendizado⁸, foram montados quatro locais diferentes, sendo que três deles possuíam um computador conectado à *internet*, e o outro com aprendizado manual – com lousa e papel, na sala de aula. Os momentos das estações com o uso do computador foram conduzidos pela professora de educação especial, enquanto a professora regular conduziu o momento das atividades no papel.

Enquanto três estudantes faziam as atividades com jogos educacionais sobre divisão (com opções de escolher a resposta que julgasse correta e, instantaneamente, aparecer a resposta), os outros realizavam as atividades sobre divisão utilizando papel.

Os estudantes indicados fizeram as atividades no papel com orientação do mecanismo e entendimento da atividade. Quando foram para o computador, gostaram da atividade de forma diferenciada (com o uso de uma ferramenta tecnológica).

⁸ As estações de aprendizagem no ensino colaborativo são uma estratégia pedagógica que consiste em dividir a turma em grupos e fazer com que eles se revezem entre diferentes estações. Cada estação tem uma atividade específica, que pode ser prática, colaborativa ou independente

Imagem 14- Atividade realizada no papel

Fonte: Acervo da pesquisadora

Imagem 15- Atividade realizada no computador

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Eles demonstraram dificuldade em fazer algumas atividades propostas pois, quando aparecia a operação matemática, já selecionavam uma resposta automaticamente, sem pensar na resolução. Por isso, em alguns momentos cometiam o erro. Dessa forma, foram ofertados papel e lápis para que fizessem a conta se desejassem. Também foram orientados a pensar antes de selecionar a resposta.

Após esse processo de orientação, somente dois estudantes indicados utilizaram o papel. O restante fez mais devagar, utilizando-se do raciocínio lógico.

Independente da ferramenta escolhida pelos estudantes, todos melhoraram o desempenho após a intervenção.

b) Astronomia

Para esse tema, foram realizados planejamentos entre as professoras do ensino regular e de Educação Especial com duas atividades: conteúdos de Astronomia e Astronomia no computador.

Primeira atividade: conteúdos de Astronomia

Foram ministradas aulas com conteúdo de Astronomia planejadas de acordo com a faixa etária e ano escolar que os alunos se encontram, e com a presença das duas professoras. Após as aulas, houve um outro momento com o uso de vídeos sobre o tema.

Na sequência das aulas teóricas, os alunos foram a um espaço diferente na escola – a sala de leitura, por ser ampla e com uma estrutura diferenciada com televisão e possibilidade de modificar o ambiente para que os alunos se sentassem em círculo. Eles viram alguns vídeos e conversaram sobre o assunto com mediação da professora regular e da professora de Educação Especial.

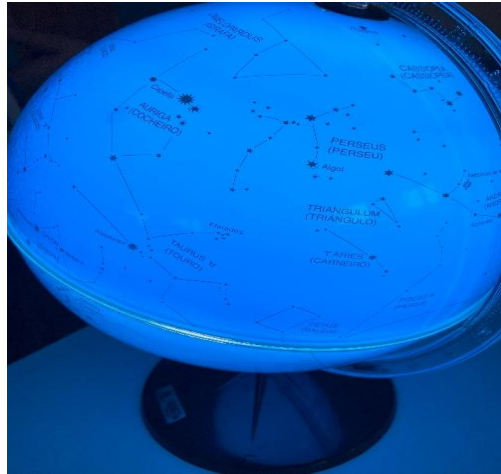
Ao término dessas atividades, os alunos tiveram acesso a um planetário e a uma constelação, conforme mostrado na Figura 18 e na Figura 19.

Imagem 16- Planetário



Fonte:Acervo da pesquisadora.

Imagem 17- Constelação



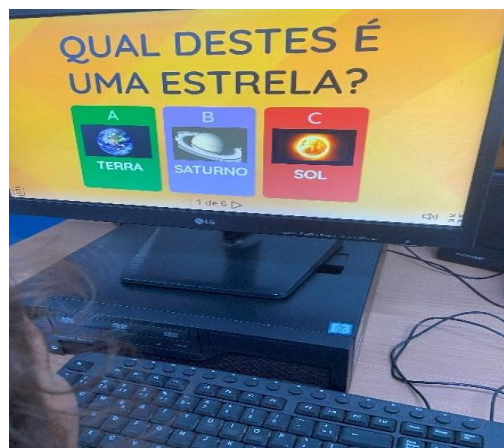
Fonte:Acervo da pesquisadora.

Na aula e na exibição dos vídeos, os alunos fizeram bastante questionamentos e contribuíram com assuntos sobre a temática. Em específico, duas estudantes que foram indicadas pela triagem demonstraram interesse na teia relacionada à Astronomia.

Segunda atividade: Astronomia no computador

Foram criadas estações com três computadores para que os estudantes respondessem questões de Astronomia de forma dinâmica em um *site* de jogos educativos, conforme ilustrado na Figura 20.

Imagem 18- Jogo educativo



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Os estudantes demonstraram satisfação em fazer as atividades com a ferramenta tecnológica, mas, tiveram dificuldade em algumas perguntas que eram mais difíceis ou que não se recordavam.

Vale ressaltar que o que foi selecionado no *site* educativo para a etapa de ensino do estudante poderia conter perguntas de níveis mais elevados.

Uma estudante se destacou com evidências na somatória de acertos – que o próprio *site* demonstra no final da bateria de perguntas. Ela teve a indicação pela triagem e em sua teia o tema principal e com mais quantidades de subtema era a Astronomia.

c) Ciências

Com esse tema, foram planejadas as seguintes atividades entre as professoras do ensino regular e de Educação Especial: conteúdo sobre plantas e montagem do terrário.

Conteúdo sobre plantas

Primeiramente, os alunos tiveram acesso aos conteúdos sobre plantas de forma expositiva e escrita por meio das explicações da professora regular (que iniciou uma temática mais específica sobre as partes delas). Uma aluna disse que a mãe fazia terrário e, então, teve-se a ideia de convidá-la para apresentar e fazer uma atividade prática com os alunos.

Atividade: montagem do terrário

A mãe ensinou os estudantes a montarem um terrário e a professora regular e a de Educação Especial auxiliaram os alunos. Os estudantes com indicadores com AHSD auxiliaram seus colegas (Figura 21 e Figura 22).

Imagem 19- Terrário



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 20- Terrário



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Essa atividade foi desenvolvida com todos os alunos da sala de aula, sendo perceptível entre eles o sentimento de satisfação e alegria. Os alunos indicados demonstraram ter gostado da atividade, sendo um dos estudantes o que explicitou mais habilidade, satisfação e comentários sobre a temática (em sua teia de interesse foi destacado ciências e atividades manuais – como artesanatos e criações, englobando a confecção do terrário, por exemplo).

5 DISCUSSÃO

A formação e a capacitação do profissional atuante na escola são de fundamental importância para o processo educativo. De acordo com Oliveira e Mendes (2017), a formação pode ser inicial – realizada em nível superior, em curso de licenciatura em Educação Especial, ou mesmo a formação continuada – complementação de estudos ou cursos de pós-graduação realizados posteriormente à licenciatura.

Os dados obtidos na primeira etapa possibilitaram verificar que, dos professores, somente um participante teve formação voltada para a AHSD. Isso evidencia a necessidade de conhecimento sobre a temática para identificação e apoio a esses estudantes (envolvendo não só os professores, mas a equipe gestora também) (Pereira; Rangni, 2023).

No que tange aos professores da sala de aula regular, é notória a relevância de uma formação em graduação inicial que aborde as AHSD visto que, após sua formação, o professor irá atuar em uma sala de aula e será o mediador desses estudantes. Uma pesquisa de Pereira e Rangni (2023) sobre a análise dos planos das disciplinas curriculares da área da Educação Especial voltadas para as AHSD dos cursos de Pedagogia, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais, dos três *campi* da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, no Brasil, as instituições de Educação Superior possuem autonomia para construir suas próprias matrizes (Pereira; Rangni 2023). Entretanto, apesar da autonomia, a temática é pouco abordada nas disciplinas curriculares. Nesse estudo, sugere-se que as instituições discutam e evidenciem sobre AHSD visto que se trata de um assunto relevante para o cotidiano do professor.

Dos profissionais participantes, sete (07) disseram que observaram algum estudante que poderia ter AHSD. Acerca disso, destaca-se que o olhar do professor regular é fundamental para a identificação dos indicadores de AHSD, uma vez que ele é quem faz essa primeira análise e encaminha ao professor de Educação Especial.

Em uma análise da literatura, Antipoff e Campos (2010) notaram que há a existência de desinformação em relação ao público de AHSD, e fazem um alerta a respeito da dificuldade de identificação e de atuação direcionada a esses estudantes (Pereira; Rangni, 2023; Sabatella, 2008). Além disso, defendem que a ausência de formação/capacitação contribui para que esses estudantes nem se quer possam ser reconhecidos – pois não se pode identificar algo que não se conhece. E, mesmo que em algum momento sejam identificados, seus atendimentos não são realizados por falta de conhecimento por parte do corpo docente.

Sendo assim, a problemática em questão segue no caminho do conhecimento – tendo em vista que é preciso conhecer para identificar. O conhecimento dos graduandos de Pedagogia, no estudo desenvolvido por Souza e Rangni (2019), revelou que muitos deles não conheciam a temática de

AHSD com aprofundamento e não saberiam como lidar com os seus futuros estudantes com indicadores de potencial superior.

Além da falta de conhecimento entre os profissionais da Educação, a lacuna existente na capacitação pode levar os mitos a imperarem e a dificultarem a identificação dos estudantes. É pertinente enfatizar que os mitos aparecem na imaginação popular quando existe a dificuldade em compreender um fenômeno (Chacon *et al.*, 2017). Logo, verifica-se a importância da realização de debates sobre a temática, e que o professor tenha a oportunidade de se capacitar na área sob a perspectiva de atuação inclusiva (Delpretto, 2013).

De acordo com Pereira e Rangni (2023), a visão da equipe escolar se baseia na dificuldade do aluno. Assim, esperar que os professores reconheçam os educandos em suas salas de aula sem terem acesso à informação é, sem dúvida, promover, dentre outras consequências, a reprodução da invisibilidade dos estudantes com AHSD no contexto escolar. As autoras salientam ainda que esses estudantes necessitam de práticas que sejam inclusivas e favorecedoras para seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

A segunda etapa demonstrou sua efetivação na utilização dos protocolos de Pérez e Freitas (2016) ao indicar vinte e sete (27) alunos (26 aceitaram participar da pesquisa) de um total de cento e cinquenta (150). Esse processo só foi possível com a colaboração dos professores regulares, de Educação Física, pais e responsáveis, e estudantes pares da sala de aula.

O processo de identificação se torna mais eficaz com a somatória de informações sobre o estudante (envolvendo a participação da família e da escola). Esse processo requer a realização de uma sequência de procedimentos de forma que as etapas sejam bem definidas e com o uso de instrumentos apropriados, visando a combinação entre avaliação formal e observação estruturada (Costa; Custódio; Bueno, 2019).

Para complementar o processo avaliativo, optou-se pelo uso do portfólio dos estudantes. Esse procedimento visou acompanhar o desenvolvimento do aluno por bimestre com o objetivo de verificar sua evolução no aprendizado. A complementação da triagem se mostrou necessária, pois três estudantes tiveram respostas aos questionários de familiares e de professores com discrepâncias. Vieira (2007) constatou que, na teoria das inteligências múltiplas, existe a importância da identificação do indivíduo dentro de seu próprio contexto – não com o intuito de quantificar alguém, mas de considerar seus diferentes perfis.

Realizada essa análise complementar, optou-se por incluir os três estudantes no processo de enriquecimento e observar a existência de indicadores de AHSD. Zaia, Nakano e Peixoto (2018) relatam que a afirmação de AHSD é um construto multidimensional que engloba atributos que vão além do âmbito intelectual.

Costa, Custódio e Bueno (2019) apontam que a identificação necessita ser contínua e precisa ser enriquecida por outras fontes de informação, de modo a privilegiar uma visão sistêmica e global do indivíduo – a ponto de não fixar as informações somente na sua inteligência superior medida por meio de um teste de inteligência. Acrescentam ainda que, a oferta de atenção ao que o estudante necessita deve ser acompanhada de providências educativas. Com isso, a identificação é o primeiro passo para os serviços ocorrerem por meio do enriquecimento curricular e da participação em programas que desenvolvam seus potenciais.

O estudo de Oliveira e Anache (2011), que abordou o processo de identificação e encaminhamento de estudantes com AHSD na cidade de Campo Grande-MS, evidenciou a necessidade do processo de identificação e dos encaminhamentos necessários para que o estudante possa ser atendido nos programas e serviços.

Para Cantarim e Rondini (2017), os educadores que possuem um “olhar diferenciado” e que conhecem os temas são peças-chave para que o educando deixe de viver na invisibilidade e participe de um ambiente estimulador para desenvolver plenamente suas habilidades e potenciais.

Na terceira etapa, houve um planejamento de um programa centrado no enriquecimento com diferentes temáticas de interesse dos estudantes participantes. A princípio, com a teia de interesse, foi possível observar os temas que os estudantes se interessavam para então enriquecê-los. Para Vilaronga e Mendes (2014), os estudos que permeiam a inclusão escolar têm argumentado que os profissionais da escola atuantes individualmente nas salas de aula não possuem respostas para a maior parte das condições apresentadas pelos estudantes e não conseguem realizar processos reais de ensino.

Na capacitação sobre Ensino Colaborativo, alguns professores se surpreenderam em como seria a proposta colaborativa, demonstrando a importância de momentos formativos como esse. Em seu estudo, Lee (2021) indicou a relevância do equilíbrio de poder entre os dois professores e demonstrou os ganhos analíticos da aplicação da análise da conversação aos dados interacionais do Co-ensino, além das implicações potenciais para a formação de professores e discussão à luz da colegialidade e do ensino colaborativo complementar.

A importante parceria e a facilitação da relação de ambas as professoras demonstram o que Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023) defendem de que o Ensino Colaborativo não acontece por acaso somente juntando os dois professores em uma mesma sala, pois trata-se de um relacionamento de tempo a ser construído. Além disso, ressaltam que existe, no contexto brasileiro, um amparo legal, mas que ainda não se dá muita importância sobre a temática.

O enriquecimento ao estudante com AHSD, além da relevância educacional, tem suas garantias na literatura especializada (Koga; Rangni, 2022; Braz; Rangni, 2021; Renzulli, 2004; Virgolim, 2007) e na legislação brasileira por ser público da Educação Especial. Vale mencionar que as atividades devem permear seu interesse e sejam desafiadoras e estimulantes a eles (que façam

sentido). Braz e Rangni (2021) observaram que as escolas, ao adotarem esse modelo, frequentemente dispõem de uma equipe composta por pais, professores e alunos, que colabora para planejar e organizar essas experiências ao mobilizar recursos e meios. Esse tipo de enriquecimento pode ser direcionado a grupos em geral ou a alunos que já manifestaram interesse na área temática.

Sendo assim, sugere-se que as escolas e as instituições especializadas cumpram os ditames educacionais e legais para reconhecer os estudantes que se destacam por suas potencialidades, criando condições para que eles possam desenvolvê-las. A geração de programas de enriquecimento é um bom início, acompanhado de capacitações sobre a temática da AHSD e sobre o Ensino Colaborativo. Sobretudo, é necessário que a formação repercuta diretamente na escola, contribuindo com a desconstrução dos mitos e estereótipos que permeiam o estudante com AHSD, sua identificação e seu atendimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atuar na área da Educação e poder contribuir com reflexões que podem levar a uma semente plantada é sem dúvida muito valioso, principalmente quando a pesquisa ocorre no ambiente de trabalho do pesquisador.

A pesquisa foi dividida em três etapas: 1. Conhecimentos dos professores e gestores sobre AHSD; 2. Triagem; e 3. Programa de Intervenção Colaborativa. Na primeira etapa, foi possível perceber que a falta de formação, mesmo sendo mencionada constantemente na literatura, ainda permeia o corpo docente e a equipe gestora – o que acaba sendo uma influência nos momentos de identificação, pois desconhecer as características dos estudantes pode torná-los despercebidos.

Essa lacuna na formação de educadores permeia tanto a formação inicial do profissional – porque nos cursos de licenciatura as disciplinas relativas à Educação Especial têm carga minoritária (sendo necessárias discussões sobre todas as especificidades desse público), quanto a formação continuada – seja em cursos de pós-graduação ou em serviço. Em outras palavras, a temática das AHSD deve ser contemplada para desmitificar crenças como, por exemplo, as de que esses estudantes caminham por si só e sem apoio.

Na segunda etapa, a indicação dos 26 estudantes com características de AHSD foi relevante para que a resposta acadêmica pudesse ser encaminhada, cumprindo a legislação pertinente à Educação Especial.

Recomenda-se que os instrumentos para indicar/identificar esses estudantes sejam acessíveis aos professores e familiares para que sejam respondidos com fidedignidade. Desse modo, os instrumentos empreendidos foram não somente acessíveis, mas eficazes ao objetivo da pesquisa. Algumas observações se fazem necessárias:

- O instrumento de rastreio é acessível aos professores;
- O pedido de que é necessário colocar apenas dois alunos por características na triagem geral do instrumento fez com que alguns professores se limitassem;
- O instrumento precisa ser mais claro na fase individual em relação ao escore para indicação;
- A indicação dos colegas nem sempre condiz com o que os professores observam, principalmente nos casos de indicados por uma boa convivência com os colegas;
- Algumas imagens não condizem com realidades dos estudantes brasileiros; como por exemplo, o esporte tênis; e

- O instrumento é eficaz para rastrear estudantes com outra especificidade associada.

O uso de instrumentos norteadores para a identificação é importante para o caminho a ser percorrido, porém, é notório observar que a somatória de informações e observações, além de materiais que o estudante produziu como portfólios, são fundamentais na complementação dos dados.

A parceria colaborativa entre os professores foi significativa no processo de identificação. Na prática, os professores de Educação Especial e professores regulares puderam discutir em parceria quais características de AHSD observaram em seus alunos.

Para além, um dos impasses na realização do estudo, nessa fase, foi a recusa de participação de professores das séries delimitadas. Isso fez com que trouxesse reflexões acerca de uma possível atuação docente desgastada, pois o professor atua em condições de muito trabalho na realidade brasileira e, participar de mais uma atividade, a pesquisa, pode ser exaustivo.

Na terceira etapa, a parceria colaborativa com uma professora demonstrou efetividade para planejar, criar estratégias e reorganizar os modelos de aula tradicional, gerando possibilidades para os dois professores atuarem em uma mesma sala dinamicamente. Assim, deu-se início ao Programa de Intervenção Colaborativa, mesmo que de forma estreita, com apenas os indicados de uma sala.

Ao falar da temática da AHSD no ambiente escolar, foi possível observar a mudança no olhar dos professores – mesmo aqueles que não participaram ativamente da pesquisa. A inserção desses profissionais no ambiente que está sendo enriquecido de informações foi imprescindível para perceberem que o meio é passível de modificações.

A escassez do tempo da pesquisa para colocar o Programa de Intervenção Colaborativa em andamento com todos os indicados das salas participantes foi um impasse, uma vez que os horários em comum de planejamento com os professores regulares impossibilitam o desenvolvimento trabalho colaborativo mais efetivo.

Mesmo com esses limitadores, o objetivo de identificar estudantes com indicadores se mostrou efetivo ao analisar os dados dos instrumentos. Ao mesmo tempo, foi possível observar o esclarecimento sobre os mitos existentes sobre AHSD e a necessidade contundente de capacitação dos professores sobre as características desses estudantes.

Os instrumentos utilizados como forma de identificar os estudantes, indubitavelmente, foram efetivos, porém, notou-se que eles são mais viáveis quando há a oferta de capacitação aos docentes para que estes conheçam as características das AHSD e saibam como aplicá-los.

Em relação ao objetivo de criar um Programa de Intervenção Colaborativa, infere-se que houve efetividade, apesar do tempo exíguo da pesquisa, demonstrando que é possível construir pontes entre a equipe escolar, no sentido de produzir meios para que esse grupo de estudantes desenvolva

seus potenciais e saia da invisibilidade. Para isso, fica claro que os gestores precisam se envolver e fomentar a replicação de capacitações da temática de AHSD junto à sua equipe. Ao finalizar a pesquisa, foi realizada a devolutiva dos resultados com o intuito de continuidade do programa.

Reitera-se que o tempo do curso de mestrado é relativamente curto para que houvesse condições de coletar indicadores de AHSD com mais estudantes, agregar mais docentes no trabalho colaborativo, e haver mais possibilidades de enriquecer os interesses de todos os estudantes identificados.

Com isso, tem-se a compreensão da necessidade de continuidade da pesquisa na escola participante e, tornar oficial um programa que intervenha na perspectiva colaborativa para estudantes com AHSD, de modo que esta seja, efetivamente, uma escola inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rauni Jandé Roama.; NAKANO, Tatiane de Cássia. A dupla-excepcionalidade: relações entre altas habilidades/superdotação com a Síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, Campinas, v. 32, n. 99, p. 346–360, 2015. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000300008. Acesso em: 22 jun. 2024.
- ANTIPOFF, Cecilia Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 301-309, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/cFcPTS7QRGqk9mKZsW5tWVz> Acesso em: 6 mai. 2024.
- ARANTES-BRERO, Denise Rocha Belfort; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho Possibilidades da consultoria colaborativa para a formação de educadores que atuam junto a estudantes com altas habilidades/superdotação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 42, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003233814>. Acesso em : 12 jan.2023.
- AZEVEDO, Sonia Maria Lourenço.; METTRAU, Marsyl Bulkool Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. 1, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/ZX33H8WzJCzmTstRz7gPbbJ/> Acesso em: 10 jul. 2024.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. 516 p.
- BARRETO, Celia Maria Paz Ferreira.; OLIVEIRA, Rosimeri Gomes Os portadores de altas habilidades: a importância do professor. In: METTRAU, M. B. (org.). *Inteligência: patrimônio social*. Rio de Janeiro: Dunya, 2000. p. 67-75.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. 335 p.
- BOYANOVA, Diana. Obvio!” – There are More Questions than Answers in the Early Identification of Children with Academic Talent – A Perspective from PENTA UC Escolar, Chile Pontifical Catholic University, **Chile International Journal for Talent Development and Creativity**, v. 1, n. 2, 2013. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1301421.pdf> Acesso em: 09 jul. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> Acesso em: 05 jun. 2024.
- BRASIL. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf> Acesso em: 5 jun. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611/2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília: MEC, 2011. Disponível em: http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/8.6_-_decreto_nde_7.611-11_-_acessib.pdf Acesso em: 01 jul. 2024.

BRAZ, Paula; RANGNI, Rosemeire Araújo. Enriquecimento para um aluno com altas habilidades/superdotação na educação infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, n. 262, 2021. Disponível em : <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4448> Acesso em: 5 ago. 2024.

BURNS, Deborah E. **Altas habilidades/superdotação**: manual para guiar o aluno desde a definição de um problema até o produto final. Curitiba: Juruá, 2022. 158p.

BENCZIK, Efigênia B. P. **Manual da escala de transtorno do déficit de atenção e hiperatividade**: versão para professores. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

CANTARIM, Renata Dora; RONDINI, Carina A. Identificação de educandos com altas habilidades/superdotação: analogia entre Renzulli e Guenther. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, n. 11, p. 245–251, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2878> Acesso em: 24 jun. 2023.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo para o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2921?show=full> Acesso em: 25 out. 2024.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho.; ZERBATO, Ana Paula **O que é Ensino Colaborativo?** 2. ed. São Paulo: Edicon, 2022.

CHACON, Miguel C. M.; PEDRO, Ketilin M.; KOGA, Fabiana de O.; SOARES, Andrea Alves da Silva. Variáveis pessoais de professores e a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 775–786, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X28433> Acesso em: 10 jan. 2024.

CONDERMAN, Greg.; BRESNAHAN, Val; PEDERSEN, Theresa. Purposeful coteaching: real cases and effective strategies. **California: Corwin Press: Thousand Oaks**, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.4135/9781452219189>. Acesso em 10 jun 2023.

CORREIA, Carlos A criança sobredotada. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 57, p. 203-217, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X24120> Acesso em :15 jul 2024.

COSTA, Celia Souza da; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; BUENO, Edina Dayane de Lara. Inclusão escolar: oficinas de intervenção como uma possibilidade para a identificação de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 9, n. 18, p. 153-171, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/447> Acesso em: 11 ago. 2024.

DELEN, Erhan; KAYA, Fatih. Computer-based peer nomination form to identify gifted and talented students. **The Australasian Journal of Gifted Education**, v. 23, n. 2, 2014, p. 29-36. Disponível em: https://www.academia.edu/13718462/a_computer_based_peer_nomination_form_to_identify_gifted_and_talented_students Acesso em: 2 ago. 2024.

DELPRETTO, Barbara Martins Alguns mitos mais comuns no processo de identificação do estudante com altas habilidades/superdotação. **Revista Didática Sistemica**, v. 15, n. 1, p. 99-117, 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/3633> Acesso em: 15 mai. 2024.

- FLEITH, Denise Souza; CARNEIRO, Liliane Bernardes. Panorama brasileiro do atendimento ao aluno superdotado. **Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación**, v. extra, n. 11, p. 259-263, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2926> Acesso em 15 jun. 2024.
- FOLEY-NICPON, Megan; ASSOULINE, Susan G.; STINSON, Rebecca D. Cognitive and Academic Distinctions between Gifted Students with Autism and Asperger Syndrome. **Gifted Child Quarterly**, v. 56, n. 2, p. 77-89, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0016986211433199>. Acesso em 12 jul 2023.
- FREEMAN, Joan; GUENTHER, Zenita Cunha. **Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas**. São Paulo: EPU, 2000, 183p.
- GALLEGOS, Silvia Libertad Vaca.; ALVAREZ-GONZÁLEZ, Beatriz; COSTA, María Belén Paladines. Los padres también cuentan. Validación del cuestionario “Conociendo a tu hijo, tu hija”: identificación de niño(a)s de 9 a 10 años con altas capacidades **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 89, p. 795-820, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000400001>. Acesso em 14 jul 2024.
- GARDNER, Howard **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2010, 184p.
- GUBBINS, Jean et al. Identifying and serving gifted and talented students: are identification and services connected? **Gifted Child Quarterly**, v. 65, n. 2, p. 115-131, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0016986220988308>. Acesso em 16 jul. 2024.
- GUENTHER, Zenita Cunha. **Capacidade e talento: Um programa para a escola**. São Paulo: EPU, 2006.
- GUENTHER, Zenita Cunha. **Crianças dotadas e talentosas... Não as deixem esperar mais!** Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- IORIO, Nivia Maria; CHAVES, Fabio Figueiredo; ANACHE, Ana Carolina. Revisão de literatura sobre aspectos das avaliações para Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 55, p. 413-428, 2016. Disponível em <https://doi.org/10.5902/1984686X17447> Acesso em :18jul 2024.
- KAYA, Fatih. The role of peer nomination forms in the identification of lower elementary gifted and talented students. **Educational Research and Reviews**, v. 8, n. 24, p. 2260-2269, 2013. Disponível em: https://academicjournals.org/article/article1387883652_Kaya.pdf Acesso em: 22 mai. 2024.
- KAUFMAN, Scott Barry. Introduction. In: **KAUFMAN, Scott Barry (Org.). Twice exceptional: supporting and educating bright and creative students with learning difficulties**. United States of America: Oxford University Press, 2018. p. 1-16. Disponível em: <https://academic.oup.com/book/26457/chapter-abstract/194870205?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- KOGA, Olga Fátima; RANGNI, Ana Regina. Modelo de Enriquecimento e identificação do talento em alunos do ensino fundamental I: relato de experiência de duas educadoras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 265, p. 823-842, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.4671>. Acesso em: 17 jun. 2024.

LAKATOS, Eva. Maria; MARCONI, Maria Andrade **Fundamentos de metodologia científica** – 8. ed. – São Paulo: Atlas, 2017. Bibliografia. ISBN 978-85-970-1076-3 1. Ciência – Metodologia 2. Pesquisa – Metodologia I. Marconi, Marina de Andrade. II. Título CDD-501.8 91-1926 -001.42

LEE, Jihyn Min. Claims of entitlements in EFL co-teaching. *English Teaching, English Teaching, The Korea Association off Teachers of English*, v. 76, n. 3, p. 63-84, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15858/engtea.76.3.202109.63> Acesso em 23 jun. 2024.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 55-66, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572004000100007> Acesso em: 14 jun. 2024.

MARTINS, Barbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel; ALMEIDA, Leandro da Silva. Estudo Comparativo Luso-Brasileiro sobre a Formação Inicial de Professores em Altas Habilidades/Superdotação com Enfoque nos Conteúdos Curriculares: Relato de Pesquisa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 3, p. 309-326, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000300001> Acesso em: 18 ago. 2024.

MARTINS, Barbara Amaral. Escala de identificação de precocidade e indicadores de altas habilidades/superdotação (eipiahs): um instrumento em construção. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X53154> Acesso em 10 jan. 2024.

MENDES, Eniceia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 mar.2024.

MENDES, Eniceia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela. R.; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. 2. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2023. 160p.

MENDONÇA, Lurian Dionisio; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin R.; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Identificação inicial de alunos com altas habilidades ou superdotação: avaliação intelectual, de desempenho escolar e indicação pelos professores. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 57, p. 203-218, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X24120> Acesso em 10 fev.2024.

PEREIRA, Josilene Domingues Santos; RANGNI, Rosimeire de Araújo. Produções brasileiras sobre dupla excepcionalidade: estado de conhecimento de 2014 a 2020. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 2, p. 1084-1105, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15104>. Acesso em: 26 jun. 2024.

PEREIRA, Josilene Domingues Santos; RANGNI, Rosimeire de Araújo. Formação de professores e altas habilidades ou superdotação: evidências em planos de disciplinas de Pedagogia. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271995533> Acesso em: 10 fev. 2024.

PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/superdotação na educação básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista - Dossiê: Educação Inclusiva: das Políticas às Práticas**

Educacionais, Curitiba, n. 41, p. 109-124, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300008> Acesso em: 15 jan. 2024.

PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. **Manual de identificação de altas habilidades/superdotação**. 1ºEd. Paraná: Appreehendere, 2016.

OUROFINO, Vanessa Teresinha Alves Tentes; FLEITH, Denise Souza. A condição underachievement em superdotação: definição e características. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 13, n. 3, p. 206-222, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v13n3/v13n3a16.pdf> Acesso em: 05 jun. 2024.

OLIVEIRA, Cyntia Garcia; ANACHE, Alexandra Ayach. A identificação e o encaminhamento dos alunos com altas habilidades / superdotação em Campo Grande-MS. **Revista Educação Especial**, n. 27, p. 61-84, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4348> Acesso em: 1 ago. 2024.

OLIVEIRA, Patricia Santos, MENDES, Eniceia Gonçalves (2017). Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 263-279. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201605145723>

PAGE, Matthew J.; MCKENZIE, Joanne E.; BOSSUYT, Patrick M.; BOUTRON, I.; HOFFMANN, Tammy C.; MULROW, Cynthia D. et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **The BMJ**, v. 372, n. 71, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1136/bmj.n71> Acesso em: 22 jan. 2024.

RANGNI, Rosemeire de Araújo; COSTA, Maria Piedade R. Altas habilidades ou superdotação e perda auditiva: duplicidade de necessidades educacionais especiais e políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 21, n. 1, p. 1-13, 2014. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2830> Acesso em: 11 ago. 2024.

RANGNI, Rosemeire de Araújo; ROSSI, Carlos Samuel ; KOGA, Fabiana Oliveira. Estudantes com altas habilidades ou superdotação: desdobramentos dos índices da sinopse estatística e dos microdados da região sudeste do Brasil. **Research Society and Development**, v. 10, n. 3, p. 1-15, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i4.13856>. Acesso em: 15 fev. 2024.

REIS, Sally M.; BAUM, Susan M.; BURKE, Edith. An Operational Definition of Twice-Exceptional Learners: Implications and Applications. **Gifted Child Quarterly**, v. 58, n. 3, p. 217-230, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0016986214534976> Acesso em 18 jan. 2024.

RENZULLI, Joseph S. The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. **Gifted Child Quarterly**, v. 20, n. 3, p. 303-326, 1976. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/001698627602000327> Acesso em : 13 mar.2024.

RENZULLI, Joseph S. **The enrichment triad model**: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1977. Disponível em : <https://doi.org/10.1177/001698627602000327>. Acesso em dez. 2023.

RENZULLI, Joseph S. **The three-ring conception of giftedness**: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (org.). The triad reader. Mansfield Center: Creative Learning, 1986, pp. 2-19.

- RENZULLI, Joseph S. Three ring conception of giftedness. In S. M. Baum, S. M. Reis; L. R. Maxfield (Eds.), **Nurturing the gifts and talents of primary grade students**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1998. Disponível em: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=198369> Acesso em: 10 jul. 2024.
- RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 75-131, 2004. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/o-que-e-esta-coisa-chamada-superdotacao.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2024.
- RENZULLI, Josepg S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative-productivity. In: REIS, S. M. (Org.) **Reflections on gifted education: critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues**. Waco, TX, US: Prufrock Press, 2016, pp. 55-90. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/237668711>. Acesso em: 30 jul. 2024.
- SABATELLA, Maria Lucia Prado. **Talento e superdotação, problema ou solução?** 2ª ed. amp. e atual., Curitiba, Iplex, 2008.
- SOUZA, Amanda Rodrigues de; RANGNI, Rosemeire de Araújo Formação em Pedagogia para a atuação com alunos dotados e talentosos. **Perspectiva**, v. 37, n. 3, p. 958-972, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e54531>. Acesso em out.2024.
- SUÁREZ, Janete Tonete; WECHSLER, Solange Muglia Identificação de talento criativo e intelectual na sala de aula. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019012483>. Acesso em 15 nov.2024.
- SURYADIA, Lalu Erpan. Identification of sport talents with the sport search methods. **Journal of Physics: Conference Series**, v. 1539, n. 1, p. 1-5, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1539/1/01204>. Acesso em 10 ago.2024.
- VELA, Jeronimo Aragon et al. Identificación de altas capacidades y talento en edad escolar: asociacion entre capacidades gognitivas y de condición física. In: **Anais do Congresso Internacional de Educação Física e Inovação**, v. 90 – ed. esp., Portugal, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.16887/90.a1.109>. Acesso em: 17 set.2023.
- VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt> .Acesso em: 10 jun. 2024.
- VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues. **Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf> Acesso em: 13 de ago. 2024.
- VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. Inteligências múltiplas e altas habilidades uma proposta integradora para a identificação da superdotação. **Multiple intelligences and high abilities an integrating proposal for gifted identification**. **Revista Linhas**, v. 6, n. 2, p. 1-17, 2007. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1270> .Acesso em: 11 ago. 2024.
- WOOD, Michelle. Whose Job is it anyway? Educational roles in inclusion. **Exceptional Children**, v. 64, n. 2, p. 181-195, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/001440299806400203>. Acesso em 25 jul.2023.

ZAIA, Priscila, NAKANO, Tatiana. de Cássia ; PEIXOTO, Evandro Morais. Scale for identification of characteristics of giftedness: internal structure analysis. **Estudos de Psicologia**, v. 35, n. 1, p. 39-51, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000100005>. Acesso em: 17 set.2024.

ZANATA, Eliana. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004, 198f. Tese. (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2922?show=full> Acesso em: 10 out. 2024.

ZARZAR, Cristiane Butto; GONZÁLEZ, Abraham. Andrade; OVANDO, Mariana Yesenia Lanz. Universidad Pedagógica Nacional, Identificación de estudiantes con altas capacidades matemáticas en educación primaria. **Revista de la Facultad de Educación, Ciencias Humanas y Sociales, Horizontes Pedagógicos**, v. 18, n. 2, p. 66-85, 2016. Disponível em: <https://horizontespedagogicos.iberu.edu.co/article/view/18206> Acesso em: 12 jul. 2024.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Revista Cadernos de Pesquisa (Tema em Destaque - Pesquisa e Formação Docente)**, v. 35, n. 125, p. 63-80, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000200005> Acesso em: 13 jul 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A – INSTRUMENTO PRÉ-CAPACITAÇÃO

DADOS PESSOAIS:

NOME:

FORMAÇÃO INICIAL:

LOCAL DE FORMAÇÃO:

FORMAÇÃO CONTINUADA:

LOCAL DE FORMAÇÃO:

IDADE:

ANOS DE ATUAÇÃO:

- 1-) O QUE VOCÊ ENTENDE POR ALTAS HABILIDADE OU SUPERDOTAÇÃO?
 - 2-) QUAIS CARACTERÍSTICAS VOCÊ IMAGINA QUE UM ESTUDANTE PRECISA TER PARA SER CONSIDERADO COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO?
 - 3-) O QUE VOCÊ OUVIU FALAR SOBRE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO?
 - 4-) O QUE ACREDITA SER VERDADE?
 - 5-) O QUE ACREDITA NÃO SER VERDADE?
 - 6-) EM SEU TEMPO DE ATUAÇÃO, VOCÊ PERCEBEU ALGUM ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO?
 - 6-) DURANTE SEU TEMPO DE ATUAÇÃO, VOCÊ TEVE ALGUMA FORMAÇÃO/CAPACITAÇÃO VOLTADA PARA A ÁREA DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO?
- () SIM () NÃO
- 7-) SE SIM, FOI POR QUAL MEIO?
 - 8-) QUAIS DIFICULDADES VOCÊ ACHA QUE O ALUNO ENFRENTA?
 - 9-) VOCÊ TEM ALGO A MAIS PARA DIZER?

AGRADECEMOS A SUA PARTICIPAÇÃO!

APÊNDICE B – INSTRUMENTO PÓS-CAPACITAÇÃO

DADOS PESSOAIS:

NOME:

FORMAÇÃO INICIAL:

LOCAL DE FORMAÇÃO:

FORMAÇÃO CONTINUADA:

LOCAL DE FORMAÇÃO:

IDADE:

ANOS DE ATUAÇÃO:

- 1-) O QUE VOCÊ ENTENDE POR ALTAS HABILIDADE OU SUPERDOTAÇÃO?
- 2-) QUAIS CARACTERÍSTICAS VOCÊ IMAGINA QUE UM ESTUDANTE PRECISA TER PARA SER CONSIDERADO COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO?
- 3-) O QUE VOCÊ OUVIU FALAR SOBRE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO?
- 4-) O QUE ACREDITA SER VERDADE?
- 5-) O QUE ACREDITA **NÃO** SER VERDADE?
- 6-) EM SEU TEMPO DE ATUAÇÃO, VOCÊ PERCEBEU ALGUM ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO?
- 6-) DURANTE SEU TEMPO DE ATUAÇÃO, VOCÊ TEVE ALGUMA FORMAÇÃO/CAPACITAÇÃO VOLTADA PARA A ÁREA DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO?
() SIM () NÃO
- 7-) SE SIM, FOI POR QUAL MEIO?
- 8-) QUAIS DIFICULDADES VOCÊ ACHA QUE O ALUNO ENFRENTA?
- 9-) VOCÊ TEM ALGO A MAIS PARA DIZER?

AGRADECEMOS A SUA PARTICIPAÇÃO!

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PROFESSORES**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES
(Resolução CNS 510/2016)
**ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: INDICAÇÃO, INTERVENÇÃO E
PRÁTICAS COLABORATIVAS**

Eu, XXXXXXXXXXXX, estudante de MESTRADO do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR o (a) convido a participar da pesquisa “ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: INDICAÇÃO, INTERVENÇÃO E PRÁTICAS COLABORATIVAS” orientado por Prof. Dr. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.

A busca por práticas que possibilitem a permanência, oportunidades adequadas e a aprendizagem de estudantes com altas habilidades ou superdotação na escola regular tem impulsionado a descoberta de caminhos que concretizam esse ideal. A literatura da área da Educação Especial e de pesquisas científicas versam sobre o fortalecimento de práticas educacionais colaborativas com parecerias que contribuem para um ensino de sucesso. O objetivo principal da pesquisa é criar, implementar e avaliar um programa de intervenção na perspectiva colaborativa para estudantes com altas habilidades ou superdotação do primeiro ano do ensino fundamental I de uma escola pública do interior de São Paulo.

Você foi selecionado (a) por ser PROFISSIONAL efetivo do sistema de ensino da cidade de XXXXXXXXXXXX, onde o estudo será realizado, e por compor a equipe de professores. Primeiramente você será convidado a responder um questionário com tópicos sobre altas habilidades ou superdotação, após a capacitação, que será ministrada em horário de HTPC, você responderá outro questionário para verificação do conhecimento adquirido sobre a temática.

A capacitação abordará as características dos indivíduos com altas habilidades ou superdotação, os mitos e sobre formas de atendimento. Nessa capacitação os professores regulares também conhecerão sobre o instrumento de indicação de estudantes; de Pérez e Freitas (2016).

Após a capacitação, os professores responderão um questionário para verificação do conhecimento adquirido sobre a temática. Caso o instrumento demonstre que os professores necessitam de mais formação, isso será feito da mesma forma em horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) para sanar as dúvidas dos professores.

Após a capacitação, haverá a aplicação dos instrumentos de verificação em três salas do primeiro ano do ensino fundamental. As listas são: Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação-LIVIAH/SD (Pérez e Freitas, 2016); Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação- área artística-LIVIAHSD-AA (Pérez e Freitas, 2016); Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação- Área corporal-cinestésica-LIVIAHSD-ACC (Pérez e Freitas, 2016) e o Questionário de autonegação e nomeação por colegas-QIIAHSD-A- 1º-4º-versão compactada para um rastreamento de estudantes na sala regular.

Ao finalizar essa etapa de rastreio em grupo serão indicados estudantes que então passarão por instrumentos individuais: Questionário para identificação de indicadores de altas habilidades ou superdotação-aluno-QIIAHSD-A, Questionário para identificação de indicadores de altas

habilidades ou superdotação-Responsáveis-QIIAHSR, Questionário para identificação de indicadores de altas habilidades ou superdotação-Professores-QIIAHS-Pr, e o Questionário complementar de características artísticas e esportivas-QCCAIE para indicadores para Altas Habilidades ou Superdotação em três turmas regulares do 1º ano do Ensino Fundamental I da escola da rede municipal;

Posteriormente, à indicação dos estudantes, será construído um programa de intervenção com práticas colaborativas entre o professor de educação especial, professores de sala regular, professor de música e de educação física, baseado no modelo triádico de Enriquecimento de Renzulli (1985). O programa será planejado de acordo com as áreas de habilidades dos estudantes indicados, na perspectiva colaborativa, de forma a envolver os estudantes da sala nas atividades e aulas preparadas, de acordo com o modelo de enriquecimento. Nesse programa serão inseridos os professores de Música e Educação Física, de acordo com a área de habilidade apresentada pelo estudante.

Durante todo o tempo de implementação do programa, que será de fevereiro a junho/2024, e execução do programa acontecerão reuniões, no início semanais para planejamento e início do processo e após implementação serão quinzenais, em horário de trabalho dos participantes da pesquisa para discutir o andamento na perspectiva colaborativa. Os dados serão anotados em diário de campo. Por fim, ao final de todo plano de intervenção será feita uma avaliação, mediante o protocolo construído para esse fim.

As perguntas não buscarão informações de caráter particular em relação à vida pessoal dos participantes. No entanto, é importante esclarecer que a participação nesta pesquisa pode envolver riscos de situações de estresse e desconforto, uma vez que envolverá compartilhar opiniões pessoais ao responder perguntas relacionadas às suas próprias ações. Além disso, reconhecemos que pode haver preocupações relacionadas ao constrangimento e à preservação da privacidade, uma vez que a pesquisadora atua na mesma rede de ensino como professora de educação especial.

Para abordar essas preocupações, asseguraremos aos participantes oportunidades para fazer pausas durante os questionários. Vocês têm total liberdade para escolher não responder a qualquer pergunta que considerem constrangedora, e podem interromper a entrevista a qualquer momento.

Caso, por qualquer motivo, um participante decida encerrar a participação nos questionários, a pesquisadora estará disponível para fornecer orientações e encaminhá-lo(a) a profissionais especializados e serviços de apoio, se necessário, para garantir o bem-estar de todos os envolvidos.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho com estudantes com altas habilidades ou superdotação. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato das pesquisadoras (24 horas por dia e sete dias por semana):

Orientador Responsável:

Endereço:

Contato telefônico:

E-mail:

Pesquisadora Responsável:

Endereço:

Contato telefônico:

E-mail:

Local e data:

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação nessa pesquisa.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o qual é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e não concordo em participar.

Assinatura do participante.

XXXXXXXXXX, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RASTREIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RASTREIO
(Resolução CNS 510/2016)**

ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: INDICAÇÃO, INTERVENÇÃO E PRÁTICAS COLABORATIVAS

Eu, XXXXXXXXXXXX, estudante de MESTRADO do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: INDICAÇÃO, INTERVENÇÃO E PRÁTICAS COLABORATIVAS” orientado pelo Prof. Dr. ROSEMEIRE DE ARAÚJO RANGNI.

Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas da UFSCar, o qual é responsável por autorizar que eu realize as tarefas com você, seguindo as regras que estão em documentos. Seus pais ou responsáveis foram informados por mim e deixaram você participar das atividades.

Nós estamos buscando maneiras melhores de ajudar estudantes com altas habilidades ou superdotação na escola. Algumas pessoas já escreveram coisas sobre isso, e queremos aprender com elas. Agora, estamos planejando fazer um estudo especial.

Neste estudo, queremos criar coisas legais na escola para estudantes e estamos fazendo isso em uma escola na cidade de XXXXXXXX, onde você estuda. Você está recebendo este papel porque é um estudante na cidade de XXXXXXXX e estamos fazendo um estudo especial sobre maneiras de ajudar estudantes espertas como você.

Os professores responderão algumas perguntas sobre a escola. Eles usarão algumas listas e questionários. Se você quiser, pode responder a algumas perguntas também. Seus pais também podem responder a algumas perguntas, assim como seus professores. Isso nos ajuda a aprender mais sobre como ajudar você e outros estudantes como você.

Se você decidir fazer parte disso, nós o ajudaremos a fazer coisas divertidas na escola!

Fazer parte disso nos ajuda a aprender coisas novas sobre como ensinar melhor. Não vamos lhe pagar, mas podemos aprender coisas que ajudarão outras estudantes como você no futuro.

Todas as coisas que você disser são um segredo. Ninguém vai saber que foi você quem disse. Nós só usaremos letras para falar sobre as coisas que aprendemos.

Este estudo é para aprender coisas novas e tornar a escola ainda melhor para estudantes espertos. Mas você não precisa fazer parte disso se não quiser. É você quem decide! Se você ou seus pais tiverem alguma pergunta, pode nos perguntar a qualquer momento. Nós estamos aqui para ajudar."

Vamos fazer algumas perguntas, mas não são sobre coisas pessoais. Às vezes, responder a perguntas pode ser um pouco chato ou fazer você se sentir estranho. Se você não quiser responder a alguma pergunta, não precisa. E se, a qualquer momento, você quiser parar de responder, está tudo bem também.

Se você decidir parar, a pessoa que faz as perguntas vai te ajudar e garantir que você fique bem. Ela pode te encaminhar para outras pessoas que podem ajudar também. O mais importante é que queremos que você se sinta bem durante as perguntas e que tudo seja seguro para você.

Eu vou entregar para você e seus pais uma cópia desse texto, você tem o número do meu celular e o meu e-mail e da minha professora, se você tiver perguntas das nossas atividades, pode ligar.

Dados para contato das pesquisadoras (24 horas por dia e sete dias por semana):

Orientador Responsável:

Endereço:

Contato telefônico:

E-mail:

Pesquisadora Responsável:

Endereço:

Contato telefônico:

E-mail:

Local e data:

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-reitora de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235-Caixa Postal 676-CEP13.565-905-São Carlos-SP-Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico:cephumanos@ufscar.br.

Eu _____ (nome da criança), sei das perguntas e que podem me ajudar a aprender mais sobre minhas habilidades. Se eu tiver perguntas eu posso fazer agora ou quando eu quiser. Então, eu vou responder SIM, se quero participar da pesquisa ou NÃO, se não quero participar da pesquisa.

SIM Eu entendi o que a pesquisa quer fazer, o que pode ser bom e o que pode ser difícil. Eu decido que quero fazer parte dela.

NÃO Eu entendi o que a pesquisa quer fazer, o que pode ser bom e o que pode ser difícil. Eu decido que não quero fazer parte dela.

Assinatura do participante.

XXXXXXXXXX, _____ de _____ de _____.

**APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA INDICADOS
PELO RASTREIO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA INDICADOS PELO
RASTREIO**

(Resolução CNS 510/2016)

**ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: INDICAÇÃO, INTERVENÇÃO E
PRÁTICAS COLABORATIVAS**

Eu, XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, estudante de MESTRADO do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: INDICAÇÃO, INTERVENÇÃO E PRÁTICAS COLABORATIVAS” orientado pela Prof. Dr.

Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas da UFSCar, o qual é responsável por autorizar que eu realize as tarefas com você, seguindo as regras que estão em documentos. Seus pais ou responsáveis foram informados por mim e deixaram você participar das atividades.

Nós estamos buscando maneiras melhores de ajudar os estudantes com altas habilidades ou superdotação na escola. Algumas pessoas já escreveram ideias sobre isso, e queremos aprender com elas. Agora, estamos planejando fazer um estudo especial.

Neste estudo, queremos criar atividades interessantes na escola para os estudantes e estamos fazendo isso em uma escola na cidade de XXXXXXXXXX, onde você estuda.

Você está recebendo este papel porque é um estudante na cidade de XXXXXXXXXX e foi indicado para participar de atividades. Nós estamos fazendo um estudo especial sobre maneiras de ajudar os estudantes espertos como você, para isso vamos propor atividades de intervenção.

Os professores responderam algumas perguntas sobre a escola. Eles usaram algumas listas e questionários. Isso nos ajudou a aprender mais sobre suas habilidades e sobre o que você mais gosta e os outros estudantes como você também.

Se você decidir fazer parte disso, nós o ajudaremos a fazer atividades na escola! Seus professores planejarão atividades que você se interessa com base no que você gosta e em suas habilidades. Se você é bom em música ou esportes, seus professores de música e educação física também vão se juntar a você para fazer coisas incríveis!

Fazer parte disso nos ajuda a aprender atividades novas sobre como ensinar melhor. Não vamos lhe pagar, mas podemos aprender coisas que ajudarão outros estudantes como você no futuro.

Este estudo é para aprender atividades novas e tornar a escola ainda melhor para os estudantes espertos. Mas você não precisa fazer parte disso se não quiser. É você quem decide! Se você ou seus pais tiverem alguma pergunta, pode nos perguntar a qualquer momento. Nós estamos aqui para ajudar."

Se você decidir parar, a pessoa que está fazendo as atividades vai te ajudar e garantir que você fique bem. Ela pode te encaminhar para outras pessoas que podem ajudar também. O mais importante é que queremos que você se sinta bem durante as perguntas e que tudo seja seguro para você.

Eu vou entregar para você e seus pais uma cópia desse texto, você tem o número do meu celular e o meu e-mail e também da minha professora, se você tiver perguntas das nossas atividades, pode ligar.

Dados para contato das pesquisadoras (24 horas por dia e sete dias por semana):

Orientador Responsável:

Endereço:

Contato telefônico:

E-mail:

Pesquisadora Responsável:

Endereço:

Contato telefônico:

E-mail:

Local e data:

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235-Caixa Postal 676-CEP13.565-905-São Carlos-SP-Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico:cephumanos@ufscar.br.

Eu _____ (nome da criança), sei das atividades e que podem me ajudar a aprender mais sobre minhas habilidades. Se eu tiver perguntas eu posso fazer agora ou quando eu quiser. Então, eu vou responder SIM, se quero participar da pesquisa ou NÃO, se não quero participar da pesquisa.

SIM Eu entendi o que a pesquisa quer fazer, o que pode ser bom e o que pode ser difícil. Eu decido que quero fazer parte dela.

NÃO Eu entendi o que a pesquisa quer fazer, o que pode ser bom e o que pode ser difícil. Eu decido que não quero fazer parte dela.

Assinatura do participante.

XXXXXXXXX, _____ de _____ de _____.

**APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS
RESPONSÁVEIS PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA-RASTREIO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS RESPONSÁVEIS
PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA-RASTREIO**

(Resolução CNS 510/2016)

**ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: INDICAÇÃO, INTERVENÇÃO E
PRÁTICAS COLABORATIVAS**

Eu, XXXXXXXXXXXXX, estudante de MESTRADO do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: INDICAÇÃO, INTERVENÇÃO E PRÁTICAS COLABORATIVAS” orientada pela Prof. Dr. XXXXX.

A busca por práticas que possibilitem a permanência, oportunidades adequadas e a aprendizagem de alunos com altas habilidades ou superdotação na escola regular tem impulsionado a descoberta de caminhos que concretizam esse ideal. A literatura da área da Educação Especial e de pesquisas científicas, versam sobre o fortalecimento de práticas educacionais colaborativas com parecerias que contribuem para um ensino de sucesso.

A proposta desse estudo é criar, implementar e avaliar um programa de intervenção na perspectiva colaborativa para estudantes com altas habilidades ou superdotação do primeiro ano do ensino fundamental I de uma escola pública do interior de São Paulo.

Seu filho foi selecionado (a) por ser ESTUDANTE do sistema municipal de ensino da cidade de XXXXXXXX, cidade onde o estudo será realizado.

Primeiramente o professor responderá alguns instrumentos para um rastreo de estudantes com indicadores de altas habilidades ou superdotação. Os instrumentos de verificação são: Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação-LIVIAH/SD (Pérez e Freitas, 2016); Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação- área artística-LIVIAHSD-AA (Pérez e Freitas, 2016); Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação Área corporal-cinestésica-LIVIAHSD-ACC (Pérez e Freitas, 2016) e o Questionário de automeação e nomeação por colegas-QIIAHSD-A- 1º-4º-versão compactada para um rastreamento de estudantes na sala regular. Ao finalizar essa etapa de rastreo em grupo serão indicados estudantes com indicadores de altas habilidades ou superdotação que então passarão por instrumentos individuais: Questionário para identificação de indicadores de altas habilidades ou superdotação-aluno-QIIAHSD-A, Questionário para identificação de indicadores de altas habilidades ou superdotação-Responsáveis-QIIAHSD-R, Questionário para identificação de indicadores de altas habilidades ou superdotação-Professores-QIIAHSD-Pr, e o Questionário complementar de características artísticas e esportivas-QCCAÉ para indicadores para Altas Habilidades ou Superdotação em três turmas regulares do 1º ano do Ensino Fundamental I da escola da rede municipal;

Posteriormente à indicação dos estudantes, seu filho (a) participará de um programa de intervenção com práticas colaborativas entre o professor de educação especial, professores de sala regular, professor de música e de educação física, baseado no modelo triádico de Enriquecimento de Renzulli (1985). O programa será planejado de acordo com as áreas de habilidades dos estudantes indicados, na perspectiva colaborativa, de forma a envolver os estudantes da sala nas atividades e aulas preparadas, de acordo com o modelo de enriquecimento. Nesse programa serão inseridos os professores de Música e Educação Física, de acordo com a área de habilidade apresentada pelo estudante.

Durante todo o tempo de implementação do programa, que será de fevereiro a junho/2024, e execução do programa a participação de seu(sua) filho(a) se dará em suas aulas de acordo com as temáticas preparadas pelos professores. A participação do seu(sua) filho(a) nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho com alunos com altas habilidades ou superdotação. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

As perguntas não buscarão informações de caráter particular em relação à vida pessoal dos participantes. No entanto, é importante esclarecer que a participação nesta pesquisa pode envolver risco de situações de desconforto por ficarem tímidas por não compreender as perguntas do instrumento. Para abordar essas preocupações, asseguraremos aos participantes oportunidades para fazer pausas durante os questionários. Vocês têm total liberdade para escolher não responder a qualquer pergunta que considerem constrangedora, e podem interromper a entrevista a qualquer momento.

Caso, por qualquer motivo, um participante decida encerrar a participação nos questionários, a pesquisadora estará disponível para fornecer orientações e encaminhá-lo(a) a profissionais especializados e serviços de apoio, se necessário, para garantir o bem-estar de todos os envolvidos.

A participação do seu(sua) filho(a) é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento vocês enquanto pais e responsáveis podem desistir da participação de seus filhos e retirar seu assentimento. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. Quanto aos benefícios, vocês poderão compreender e auxiliar os professores e a escola para um ensino que propicie melhores oportunidades de aprendizagem.

Vocês enquanto pais e responsáveis irão receber cópia deste termo, a qual consta o celular/e-mail das pesquisadoras, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. O termo estará com assinatura das pesquisadoras.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se

realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato das pesquisadoras (24 horas por dia e sete dias por semana):

Orientador Responsável:

Endereço:

Contato telefônico:

E-mail:

Pesquisadora Responsável:

Endereço:

Contato telefônico:

E-mail:

Local e data:

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do estudante sob minha responsabilidade na pesquisa e concordo que ele(a) participe.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o qual é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) na pesquisa e concordo em participar.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) na pesquisa e não concordo em participar.

Assinatura do responsável pelo participante.

XXXXXXXXXX, _____ de _____ de _____.

**APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS
RESPONSÁVEIS PELOS PARTICIPANTES INDICADOS PELO RASTREIO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS RESPONSÁVEIS
PELOS PARTICIPANTES INDICADOS PELO RASTREIO**

(Resolução CNS 510/2016)

**ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: INDICAÇÃO, INTERVENÇÃO E
PRÁTICAS COLABORATIVAS**

Eu, XXXXXXXXXXXX estudante de MESTRADO do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: INDICAÇÃO, INTERVENÇÃO E PRÁTICAS COLABORATIVAS” orientada pela Prof. Dr. XXXXXXXXXXXX.

A busca por práticas que possibilitem a permanência, oportunidades adequadas e a aprendizagem de alunos com altas habilidades ou superdotação na escola regular tem impulsionado a descoberta de caminhos que concretizam esse ideal. A literatura da área da Educação Especial e de pesquisas científicas, versam sobre o fortalecimento de práticas educacionais colaborativas com parecerias que contribuem para um ensino de sucesso.

A proposta desse estudo é criar, implementar e avaliar um programa de intervenção na perspectiva colaborativa para estudantes com altas habilidades ou superdotação do primeiro ano do ensino fundamental I de uma escola pública do interior de São Paulo.

Seu filho foi selecionado (a) por ser ESTUDANTE do sistema municipal de ensino da cidade de XXXXXXXXXXXX, cidade onde o estudo será realizado.

Após a indicação dos estudantes pelo rastreio, seu filho (a) participará de um programa de intervenção com práticas colaborativas entre o professor de educação especial, professores de sala regular, professor de música e de educação física, baseado no modelo triádico de Enriquecimento de Renzulli (1985). O programa será planejado de acordo com as áreas de habilidades dos estudantes indicados, na perspectiva colaborativa, de forma a envolver os estudantes da sala nas atividades e aulas preparadas, de acordo com o modelo de enriquecimento. Nesse programa serão inseridos os professores de Música e Educação Física, de acordo com a área de habilidade apresentada pelo estudante.

Durante todo o tempo de implementação do programa, que será de fevereiro a junho/2024, e execução do programa a participação de seu(sua) filho(a) se dará em suas aulas de acordo com as temáticas preparadas pelos professores. A participação do seu(sua) filho(a) nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho com alunos com altas habilidades ou superdotação. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

As perguntas não buscarão informações de caráter particular em relação à vida pessoal dos participantes. No entanto, é importante esclarecer que a participação nesta pesquisa pode envolver riscos de situações de desconforto, uma vez que os estudantes indicados podem ficar tímidas e não querer participar das atividades de intervenção;

Para abordar essas preocupações, asseguraremos aos participantes oportunidades para fazer pausas durante os questionários. Vocês têm total liberdade para escolher não responder a qualquer pergunta que considerem constrangedora, e podem interromper a entrevista a qualquer momento.

Caso, por qualquer motivo, um participante decida encerrar a participação nos questionários, a pesquisadora estará disponível para fornecer orientações e encaminhá-lo(a) a profissionais especializados e serviços de apoio, se necessário, para garantir o bem-estar de todos os envolvidos.

A participação do seu(sua) filho(a) é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento vocês enquanto pais e responsáveis podem desistir da participação de seus filhos e retirar seu assentimento. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. Quanto aos benefícios, vocês poderão compreender e auxiliar os professores e a escola para um ensino que propicie melhores oportunidades de aprendizagem.

Vocês enquanto pais e responsáveis irão receber cópia deste termo, a qual consta o celular/e-mail das pesquisadoras, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. O termo estará com assinatura das pesquisadoras.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato das pesquisadoras (24 horas por dia e sete dias por semana):

Orientador Responsável:

Endereço:

Contato telefônico:

E-mail:

Pesquisadora Responsável:

Endereço:

Contato telefônico:

E-mail:

Local e data:

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação da criança selecionada sob minha responsabilidade na pesquisa e concordo que ela participe.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o qual é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) na pesquisa e concordo em participar.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) na pesquisa e não concordo em participar.

Assinatura do responsável pelo participante.

XXXXXXXXXX _____ de _____ de _____